



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTÔNIA BRUNA DA SILVA

**AVALIAÇÕES MUNICIPAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL CEARENSE:
CONTORNOS, INTENÇÕES E FINALIDADES**

FORTALEZA - CEARÁ

2019

ANTÔNIA BRUNA DA SILVA

**AVALIAÇÕES MUNICIPAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL CEARENSE:
CONTORNOS, INTENÇÕES E FINALIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Co-orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S578 Silva, Antônia Bruna da.
a Avaliações municipais no contexto educacional cearense: contornos, intenções e finalidades /
Antônia Bruna da Silva. – 2019.
238 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

Coorientação: Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa.

1. Secretaria Municipal de Educação. 2. Avaliação da Educação Básica no Ceará. 3. Gestão de Informações Educacionais. I. Título.

CDD 370

ANTÔNIA BRUNA DA SILVA

**AVALIAÇÕES MUNICIPAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL CEARENSE:
CONTORNOS, INTENÇÕES E FINALIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa (Co-orientadora)
Universidade de São Paulo (USP)

Profª. Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Eloisa Maia Vidal
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profª. Dra. Wirla Risany Lima Carvalho
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente aos meus pais, por compreenderem a minha ausência durante esta caminhada e por todo investimento imaterial e impalpável que fomentou a minha educação.

Ao professor Dr. Nicolino Trompieri Filho, por ter me acompanhado e apoiado ao longo do doutorado, bem como pelos contributos dados à minha formação profissional, acadêmica e humana, desde a graduação.

Ao professor Dr. Wagner Bandeira Andriola, por ter me recebido como sua orientanda e pelos conhecimentos compartilhados no Mestrado e no Doutorado.

À professora Dr^a. Sandra Maria Zákia Lian Sousa, por ter me estendido a mão, pela inestimável experiência de orientação e pelos aprendizados oportunizados.

À banca avaliadora, por ter aceito o convite e, sobretudo, pelas observações, recomendações e orientações que se fizeram tão oportunas para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À Universidade Federal do Ceará - UFC, por ter me possibilitado ricas experiências e proporcionado meios que assegurassem a minha permanência.

Aos técnicos-administrativos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, pela presteza no recebimento de minhas solicitações e no esclarecimento de dúvidas.

Ao professor Dr. Edson Silva Soares, por me apresentar à pesquisa científica e despertar meu interesse em dar prolongamento aos estudos em nível de pós-graduação.

Aos colegas do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, por terem sido solidários com a minha condição de cursar doutorado em serviço.

Às Secretarias Municipais de Educação pesquisadas, por terem autorizado a coleta de dados e fornecido as informações necessárias à realização deste estudo.

Aos meus amigos, especialmente ao Alberto Maia, Alisson Ribeiro, Iasmin Marinho e Jonas Leite, por terem adornado esta trajetória com tantos afetos.

À Gina, pelo auxílio concedido e, por muito tempo, ter atuado como o coração da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento parcial deste trabalho e pelo incentivo à pesquisa.

A Deus, por renovar minhas forças e por colocar anjos no meu caminho.

“O potencial impacto de um processo de avaliação está dado pelo uso que se fizer de seu resultado. Quer dizer, para além do julgamento de valor, a avaliação tem que gerar alguma ação, alguma consequência, algum tipo de intervenção. Se não gera, o próprio valor do processo avaliativo é colocado em questão: para que ela serviu? A que ela veio?”. (SOUSA, 2002, p. 160).

RESUMO

Esta tese toma como objeto de análise a implementação de avaliações próprias em âmbito municipal, examinando as intenções dessa medida, as características e os usos dos resultados dessas avaliações. Para embasar-se teoricamente, o trabalho realizou três exercícios distintos. Inicialmente, situou as avaliações municipais na história das avaliações externas e em larga escala instauradas no Brasil a partir de 1990, com foco no ensino fundamental. Em seguida, escrutinou a produção científica sobre as avaliações de municípios, veiculada em seis diferentes bases de dados, no período de 1990 a 2016. Por último, encabeçou uma discussão sobre os usos dos resultados das avaliações municipais, trazendo à baila observações e descobertas efetivadas por diferentes estudiosos. De modo a contribuir para o alargamento do conhecimento e fortalecimento das discussões sobre esse tema, esta tese foi delineada com o escopo de revelar para que e como seis municípios do estado do Ceará vêm promovendo avaliações próprias em suas respectivas redes de ensino. Para tanto, tomaram-se como referência os perfis das propostas de avaliação implantadas e implementadas por estas municipalidades, as motivações que concorreram para sua gênese, os objetivos almejados com sua realização e os usos feitos com os dados ofertados por essas avaliações. Do ponto de vista metodológico, o estudo é de caráter qualitativo e exploratório, nos moldes de uma pesquisa de campo combinada à pesquisa documental. Assim, além da entrevista com profissionais de cada rede que têm/tinham protagonismo na realização da avaliação, recorreu-se à coleta de documentos sobre a iniciativa, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação. Concluiu-se, com base na pesquisa realizada nas municipalidades, que a avaliação própria vem se configurando como um importante instrumento tanto para a gestão da educação municipal quanto para a gestão dos processos educativos no interior de cada escola. Nota-se que há uma interação entre os objetivos buscados, os contornos dessas propostas de avaliação e os usos dos seus resultados, sendo as avaliações próprias adotadas pelas municipalidades uma estratégia para viabilizar a melhoria da aprendizagem dos estudantes e, por conseguinte, da performance destes nas avaliações externas aplicadas pelo estado do Ceará e pelo governo federal.

Palavras-chave: Secretaria Municipal de Educação. Avaliação da Educação Básica no Ceará. Gestão de Informações Educacionais.

ABSTRACT

This thesis analyzes the implementation of own evaluations at the municipal level, examining the intentions of this measure, the characteristics and uses of the results of these evaluations. In order to base itself theoretically, the study carried out three distinct exercises. Initially, it placed municipal assessments in the history of external and large-scale assessments established in Brazil since 1990, with a focus on elementary education. Then, it examined the scientific output on municipal conveyed to six different databases from 1990 to 2016. Finally, led a discussion on the uses of the results of municipal assessments, bringing up the actual observations and findings by different theorists. In order to contribute to broadening the knowledge and strengthening of the discussions on this topic, this thesis was outlined with the purpose of revealing how and how six municipalities in the state of Ceará have been promoting their own evaluations in their respective education networks. So, the profiles of the evaluation proposals implemented and implemented by these municipalities, the motivations that contributed to its genesis, the objectives aimed at its achievement and the uses made of the data offered by these evaluations were taken as reference. From the methodological point of view, the study is qualitative and exploratory, in the mold of a field research combined with documentary research. Thus, in addition to the interview with professionals of each network who have / had a leading role in the evaluation, we used the collection of documents about the initiative, prepared by the Municipal Education Department. It was concluded, based on the research carried out in the municipalities, that self-evaluation has been configured as an important instrument both for the management of municipal education and for the management of educational processes within each school. It is noted that there is an interaction between the objectives pursued, the contours of these evaluation proposals and the uses of their results, and the evaluations themselves are adopted by the municipalities a strategy to enable the improvement of student learning and, therefore, the performance of these students in the external evaluations applied by the state of Ceará and by the federal government.

Keywords: Municipal Secretary of Education. Evaluation of Basic Education in Ceará. Educational Information Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Eixos de avaliação do SPAEM.....	117
Figura 2 –	Mapa de correção do SAMEB.....	139
Figura 3 –	Fragmento do Boletim do Professor utilizado por Banabuiú até o ano de 2016.....	145
Figura 4 –	Fragmento do Mapa Interventivo adotado por Banabuiú a partir do ano de 2017.....	147
Figura 5 –	Representação gráfica do desempenho do alunado do município e de cada turma, produzida pela Secretaria de Educação de Carnaubal.....	149
Figura 6 –	Número de alunos por nível de desempenho em cada escola da rede municipal de Carnaubal.....	149
Figura 7 –	Fragmento do relatório por turma/aluno do município de Carnaubal.....	150
Figura 8 –	Relatório por turma/aluno do município de Martinópolis.....	151
Figura 9 –	Mapa de aproveitamento da escola por níveis, produzido pela Secretaria de Educação de Jijoca de Jericoacoara.....	152
Figura 10 –	Mapa de aproveitamento da turma, produzido pela Secretaria de Educação de Jijoca de Jericoacoara.....	153
Figura 11 –	Quadro de respostas da turma, produzido pela Secretaria de Educação de Jijoca de Jericoacoara.....	155
Figura 12 –	Quadro para registro do diagnóstico de leitura no 3º, 4º e 5º ano, utilizado no município de Reriutaba	157
Figura 13 –	Ficha de diagnóstico de leitura do 2º ano, utilizada no município de Reriutaba.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Número de estudos localizados em cada uma das bases de dados consultadas no levantamento sistemático	26
Quadro 2 –	Estudos relativos à temática “iniciativas municipais de avaliação”.....	27
Quadro 3 –	Indícios da existência da avaliação por município, obtidos no <i>Google</i> e no <i>Facebook</i>	35
Quadro 4 –	Municípios que compõem a amostra do estudo	36
Quadro 5 –	Detalhamento das questões da entrevista por aspecto investigado.....	37
Quadro 6 –	Data de realização da recolha de dados em cada município.....	39
Quadro 7 –	Nome e ano de criação da avaliação por município cearense pesquisado	112
Quadro 8 –	Panorama da manutenção das avaliações municipais do ano de criação até os dias atuais	113
Quadro 9 –	Composição da avaliação de desempenho do professor e do núcleo gestor, no município de Martinópole.....	117
Quadro 10 –	Anos de escolaridade historicamente avaliados em cada município cearense pesquisado.....	120
Quadro 11 –	Disciplinas avaliadas em cada ano de escolaridade, por município cearense pesquisado.....	124
Quadro 12 –	Frequência de aplicação da avaliação própria em cada ano de escolaridade, por município pesquisado.....	130
Quadro 13 –	Instrumentos avaliativos utilizados em cada ano de escolaridade, por município pesquisado	133
Quadro 14 –	Instrumentos de avaliação: responsáveis pela elaboração/aplicação e tempo demandado para aplicação da avaliação em cada município pesquisado.....	136
Quadro 15 –	Dados da avaliação: responsáveis pela digitação/análise, <i>software</i> usado e tempo demandado para a devolutiva dos resultados, por município pesquisado.....	141
Quadro 16 –	Materiais gráficos do SAMEB	168
Quadro 17 –	Prêmios e bônus ofertados pela secretaria de educação de Tauá (2009-2013)	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição dos municípios cearenses que revelaram possuir avaliação própria, por ano de criação da iniciativa	33
Tabela 2 –	Municípios cearenses que implantaram avaliação própria entre os anos de 2005 a 2010	34
Tabela 3 –	Participantes da pesquisa por município	38
Tabela 4 –	Referenciais curriculares utilizados para a elaboração dos instrumentos de avaliação, por município pesquisado.....	127
Tabela 5 –	Avaliar para conhecer	164
Tabela 6 –	Avaliar para desenvolver	166
Tabela 7 –	Avaliar para melhorar	174
Tabela 8 –	Razões vinculadas à criação da avaliação própria, por município pesquisado.....	177
Tabela 9 –	Aproveitamento dos resultados para discutir/difundir os dados da avaliação	183
Tabela 10 –	Aproveitamento dos resultados para intervir nas dificuldades de aprendizagem diagnosticadas	188
Tabela 11 –	Aproveitamento dos resultados para atribuir bônus/prêmio	191
Tabela 12 –	Aproveitamento dos resultados para planejar e/ou remanejar professores e alunos	200
Tabela 13 –	Aproveitamento dos resultados para monitorar os resultados da rede	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Avaliação de Desempenho do Estudante
AM	Amazonas
AMDA	Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno
AMET	Avaliação Municipal da Educação de Tauá
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APA	Avaliação Periódica da Aprendizagem
APAESC	Avaliação Periódica da Aprendizagem Escolar
APRECE	Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará
AVAPRE	Avaliação da Aprendizagem Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Serrinha
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BR	Brasil
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CE	Ceará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONAVE	Congresso Nacional de Avaliação em Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CIAE	Congresso Internacional em Avaliação Educacional
EDURURA	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
L	
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Exame Municipal do Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
FACED	Faculdade de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCSEE	<i>Joint Committee Standards for Educational Evaluation</i>
LOED	Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARMEP	Política de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Petrolina
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PME	Plano Municipal de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROMASE	Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SADEJ	Sistema de Avaliação do desempenho escolar de Jaguaruana
SADEM	Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEJ	Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Juazeiro
SAEM	Sistema de Avaliação da Educação Municipal
SAEMJJ	Sistema de Avaliação do Ensino Municipal em Jijoca de Jericoacoara
SAEMV	Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória
SAMEB	Sistema de Avaliação Municipal da Educação de Banabuiú
SAMEF	Sistema de Avaliação Municipal do Ensino Fundamental
SAPERE	Sistema de Avaliação Permanente da Educação de Reriutaba
SAREM	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIAD	Sistema de Avaliação de Desempenho de Itaitinga
SIAMA	Sistema de Avaliação Municipal de Acarape
SIMAIS	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPAEM	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Municipal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema, objetivos, pressuposto e justificativa da pesquisa.....	16
1.2 Estrutura do trabalho.....	23
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	25
2.1 População e amostra.....	33
2.2 Coleta de dados.....	37
2.3 Análise de dados.....	39
3 AVALIAÇÕES PRÓPRIAS EM MUNICIPALIDADES: RETROSPECTIVA HISTÓRICA, CARACTERÍSTICAS E USOS DE RESULTADOS.....	42
3.1 Avaliações externas no ensino fundamental brasileiro: uma história narrada em três níveis.....	42
3.2 Iniciativas municipais de avaliação: estudos, tendências e inclinações.....	55
3.3 Apontamentos sobre usos dos resultados das avaliações municipais.....	101
4 RESULTADOS.....	111
4.1 As avaliações de Banabuiú, Carnaubal, Jijoca de Jericoacoara, Martinópole, Reriutaba e Tauá: especificidades e pontos de confluência.....	111
4.1.1 Nome, criação e manutenção das iniciativas municipais de avaliação.....	111
4.1.2 Regulamentação.....	115
4.1.3 Foco da avaliação.....	117
4.1.4 Anos de escolaridade avaliados.....	119
4.1.5 Componentes curriculares avaliados.....	124
4.1.6 Referenciais curriculares.....	127
4.1.7 Periodicidade.....	130
4.1.8 Instrumentos avaliativos: elaboração e aplicação.....	133
4.1.9 Digitação e análise dos dados provenientes da avaliação.....	141
4.1.10 Acesso, entrega e divulgação dos resultados da avaliação.....	144
4.2 Intenções, motivações e finalidades atinentes às propostas municipais de avaliação.....	160
4.2.1 Objetivos atrelados às avaliações municipais.....	160
4.2.2 Motivações relativas à criação das avaliações municipais.....	177
4.3 Usos dos resultados gerados pelas avaliações municipais.....	182

4.3.1	Uso dos resultados em ações de apropriação, propagação e responsabilização...	183
4.3.2	Uso dos resultados em ações de (para) intervenção didático-pedagógica.....	187
4.3.3	Uso dos resultados em ações de incentivos.....	191
4.3.4	Uso dos resultados em ações de planejamento e remanejamento.....	200
4.3.5	Uso dos resultados em ações de monitoramento.....	203
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
	REFERÊNCIAS.....	219
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	232
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
	ESCLARECIDO.....	236

1 INTRODUÇÃO

A entrada das avaliações externas no contexto educacional brasileiro ocorreu no início da década de 1990, fato fortemente atrelado ao discurso preponderante da política educacional brasileira desse período, que apontava a necessidade de se obter informações sobre o ensino ofertado no âmbito dos sistemas de ensino com vistas a promover a “qualidade da educação”. Seguindo essa lógica, a avaliação externa e em larga escala passou a ser incluída no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (BRASIL, 1996) como um instrumento útil tanto para a definição de prioridades quanto para a melhoria da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, no plano nacional, em 1990, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); em 1993 foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), substituído em 1996 pelo Exame Nacional de Cursos (Provão) e em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Concomitante ao movimento de criação de avaliações sistêmicas promovido pela União, essa década também foi palco para o surgimento de iniciativas de avaliação nos estados brasileiros.

A história da avaliação externa na esfera estadual teve início no Ceará e em Minas Gerais, que no ano de 1992 implantaram sistemas próprios de avaliação. De 1992 em diante, iniciativas dessa natureza se expandiram por outros estados da federação, de modo tão intenso que, no ano de 2015, das 27 unidades federativas, apenas sete não possuíam sistemas próprios, a saber: “[...] Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe” (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015, p. 671). No ano de 2016, a quantidade de estados que possuía sistema próprio de avaliação tornou-se ainda maior, pois o governo do estado do Rio Grande do Norte (RN) decidiu criar o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS).

Das primeiras avaliações sistêmicas promovidas no contexto educacional brasileiro até os dias atuais, inúmeras pesquisas sobre este tema têm sido desenvolvidas com objetivos, recortes, delineamentos, pontos de vista e desdobramentos diversificados. Nos últimos anos, o foco dessas investigações, que antes se situava especificamente nos sistemas de avaliação nacionais e/ou estaduais, foi ampliado e passou a incorporar as iniciativas municipais de avaliação, objeto de análise da presente investigação.

¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

1.1 Problema, objetivos, pressuposto e justificativa da pesquisa

Conforme literatura nacional consultada, a primeira experiência de avaliação municipal foi realizada já no limiar de 1980. De acordo com Gatti (2009), mesmo que não tenha perdurado, uma avaliação dessa natureza foi realizada pelo município de São Paulo - SP em 1980. Nas palavras da estudiosa:

Houve apenas uma municipalidade — a da cidade de S. Paulo — que se constituiu em exceção e preocupou-se no início dos anos 1980 com essa questão, tendo realizado o primeiro estudo avaliativo de uma rede de ensino. A avaliação foi conduzida pelo Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, com o objetivo de verificação do nível de escolaridade dos alunos da Rede Municipal de Ensino, abrangendo, além das séries iniciais do ensino fundamental, também o terceiro estágio da educação infantil. Foram avaliadas todas as crianças do terceiro estágio de educação infantil, as de 1ª, 3ª, 5ª, 7ª séries do ensino fundamental e, os alunos do primeiro ano do ensino médio. As provas abrangeram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Foi construída uma bateria de testes específicos, baseada no currículo escolar definido pela Secretaria Municipal de Educação para suas escolas, à época. A idéia era poder utilizar esses dados para planejamento das atividades escolares e extra-escolares. Porém, tendo havido mudança de administração em 1982, o estudo ficou com seus resultados sem utilização, uma vez que os novos dirigentes não se interessaram em utilizar os resultados obtidos e levar adiante o processo iniciado dois anos antes (GATTI, 2009, p. 9).

Embora não se possa afiançar de modo categórico, ao que parece, nos anos 80, essa prática ficou restrita ao município paulistano, sendo que outras poucas municipalidades aderiram a ela na década de 1990. Índícios desse fato foram obtidos nos estudos de Moreira (2004) e de Marques, Oliveira e Fonseca (2010), que se reportam à criação dessas iniciativas pelos municípios de Três Lagoas - MS e de São Gonçalo do Amarante - CE, em 1997 e em 1999, respectivamente. Enquanto nesses anos a existência de tais mecanismos no âmbito dos municípios era bastante rara, hoje a realidade é outra. A esse respeito, com base nos resultados parciais da pesquisa “Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso”², Bauer *et al.* (2015a) revelam que, dos

² Pesquisa conduzida pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sob a coordenação dos pesquisadores Adriana Bauer e João Luiz Horta Neto.

4.309 municípios brasileiros participantes do referido levantamento, 1.573 já possuíam avaliação própria e 905 das redes de ensino manifestaram o propósito de implementar. Nesse sentido, a presença ou a intenção de desenvolver uma avaliação própria foram evidenciadas em mais da metade dos municípios (BAUER *et al.*, 2015a).

Dada a incipiência e o pouco conhecimento das avaliações promovidas ou encomendadas pelos municípios, é preciso ter em mente o cuidado de *não incorrer precipitadamente em generalizações* no tratamento dessas avaliações. Qualquer tipo de generalização seria inapropriado, em decorrência da diversidade dessas iniciativas, herdada dos seus próprios propositores, os municípios. Tal precaução, deve-se alinhar, foi veementemente defendida por Sousa (2013), sendo sustentada pelos seguintes argumentos:

[...] além de contarmos com 5.565 municípios no território nacional, estes são extremamente diversos e desiguais em suas configurações físicas, populacionais, político-administrativas, econômicas, sociais, culturais e, conseqüentemente, educacionais. Além disso, se dispõe ainda de poucos estudos que se voltaram à análise da implementação de avaliações em larga escala no âmbito municipal. (SOUSA, 2013, p. 77).

Com efeito, a discussão sobre o assunto ainda está em caráter embrionário. Na literatura nacional, a existência de tais avaliações em nível municipal começa a ser registrada, comedido, por pesquisadores do campo educacional que se reportam a iniciativas isoladas, como é o caso de Moreira (2004), Figueiredo (2008), Catalani e Gonsales (2010), Arruda (2011), Ferrarotto (2011), Ovando (2011), Carvalho (2013), Rossini (2013) e Aguiar (2014), só para citar alguns. Além das pesquisas que se aprofundam em uma avaliação municipal em particular, a temática também é abordada por estudiosos interessados em analisar mais de uma avaliação, buscando evidenciar, na maioria das situações, os principais contornos assumidos por elas, como é o caso das pesquisas de Bauer *et al.* (2015a; 2015b).

No tocante à implementação dessas iniciativas, Marques *et al.* (2009a, p. 3981) esclarecem que os “[...] municípios vêm, gradativamente, implementando seus próprios sistemas de avaliação” numa tentativa de “[...] sanar as dificuldades manifestadas pelos sistemas nacionais e estaduais”. Entre as dificuldades oriundas dessas instâncias avaliativas, têm-se a centralização do processo avaliativo pelo governo federal ou pelo governo estadual, a demora na divulgação dos resultados e a realização da avaliação apenas uma vez ao ano, no

final dos ciclos de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), impossibilitando o desenvolvimento de eventuais intervenções pedagógicas (MARQUES *et al.*, 2009a).

Em nossa análise, independentemente das intenções encobertas ou manifestas que sustentam a implementação dessas iniciativas, a propagação das propostas municipais de avaliação no cenário educacional brasileiro deve-se, em grande proporção, à cultura de avaliação externa cultivada a partir de 1990. Considerando o modo como a educação escolar no Brasil está estruturada, essa cultura vem atuando como uma avalanche originada no topo da montanha, a União, chegando rapidamente aos estados e municípios.

A bem da verdade, o elo das avaliações municipais com as avaliações realizadas em maior escala é algo difícil de ser desconsiderado. Não é sem razão que Sousa (2013) destacou:

[...] a existência de estreita relação entre experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal, permitindo identificar a tendência à aceitação, pelos gestores públicos, de um modo de conceber a ação estatal e, em consequência, seus instrumentos de ação. Embora se reconheça diferenças em relação à consistência técnica e operacional entre as diversas iniciativas em curso e interações com distintos níveis de organicidade, evidencia-se a tendência à conformidade com uma concepção de avaliação que se realiza como uma das principais estratégias de consecução de uma dada lógica de gestão da educação. (SOUSA, 2013, p. 80).

De acordo com Sousa (2013), há, portanto, entre essas iniciativas, uma tendência à conformação às avaliações conduzidas em âmbito nacional. Convém mencionar, por oportuno, que os achados da pesquisa “Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso” conduziram Bauer, Horta Neto e Sousa (2016) a observações que se alinham ao entendimento de Sousa (2013). De acordo com esses autores:

É principalmente a partir de 2005 que a criação de avaliações próprias pelos municípios se intensifica. Parece haver correspondência entre a sua crescente presença e as iniciativas do Ministério da Educação, sejam aquelas relativas à avaliação em larga escala, seja a criação de índice para se aquilatar o desenvolvimento da qualidade educacional (Ideb), que pode ter influenciado o crescente movimento de apropriação dos resultados das provas por gestores municipais, visto que o indicador é reconhecido por eles como parâmetro de qualidade. Nesse sentido, a expansão de iniciativas próprias de avaliação por esses entes federados não significa, necessariamente, a desconsideração das avaliações

existentes, coordenadas pela instância federal e/ou estadual, mas, sim, pode representar a adoção de formas de gestão pautadas no uso de informações sobre a realidade vivenciada nas escolas para dar suporte à formulação de planos de intervenção, bem como no monitoramento dos resultados obtidos a partir das ações realizadas. (BAUER; HORTA NETO; SOUSA, 2016, p. 129).

Com efeito, analisando o período em que a avaliação foi implantada pelos 1.573 municípios em relação ao ano de 2005, ano de criação da Prova Brasil, há um significativo crescimento da adoção a essas iniciativas. Segundo os dados da pesquisa supracitada, de 1982 a 2004, houve a implantação de 103 desenhos de avaliação próprios, enquanto que, no período de 2005 a 2014, foram criadas 1.280 avaliações municipais³. Nesse sentido, foi a partir de 2005, quando o governo federal passou a avaliar a “qualidade da educação” com mais intensidade por meio da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também chamada de Prova Brasil, que o movimento de implantação de avaliações municipais aqueceu consideravelmente.

Ainda acerca da implantação dessas iniciativas e de suas interfaces com as demais avaliações, Bauer, Horta Neto e Sousa (2016) evidenciaram que:

São diversos os depoimentos de gestores municipais que optaram por fazer uma avaliação própria, que aludem também aos resultados das avaliações conduzidas em âmbito nacional. Observa-se, inclusive, que a implantação das iniciativas próprias, muitas vezes, é reportada como uma estratégia para a melhoria de resultados nessas avaliações ou, ainda, deve-se ao desejo dos municípios de possuir informações educacionais com periodicidade e frequência que possam controlar, a fim de usar as informações para a gestão da rede. (BAUER; HORTA NETO; SOUSA, 2016, p. 130).

Nesse sentido, há razões para crer que as avaliações próprias fazem parte de um conjunto de medidas adotado pelas municipalidades para melhorar resultados educacionais nas avaliações externas e, por extensão, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), implantado por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a). Esse índice, importa esclarecer, foi assumido, em âmbito das políticas educacionais, como expressão da “qualidade da educação” das escolas, dos municípios, dos estados e do país. O Ideb resulta de uma equação entre o fluxo escolar e as médias de desempenho do alunado

³ A pesquisa não obteve informação quanto ao ano de criação do sistema em 190 municípios, dos 1.573 municípios que indicaram possuir avaliação própria.

obtidas na Prova Brasil. Assim, para a obtenção de um “bom” resultado de Ideb, é essencial que o aluno progrida nos anos escolares e tenha um bom aprendizado em língua portuguesa e em matemática.

Divulgado a cada dois anos, com a mesma periodicidade da Prova Brasil, os resultados do Ideb são aquilatados em função de sua aproximação com as metas projetadas para esse indicador. Tais metas começaram a ser estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir do ano de 2007, estendendo-se bianualmente até o ano de 2021. A partir de então, cada escola e cada rede de ensino tem sido responsabilizada pelo alcance das metas previstas (tal como acontece com os resultados atingidos). Espera-se, com isso, que a média nacional do Ideb chegue a “6,0” no ano de 2021. A fixação da média “6,0” teve como referência a média obtida em 2003 pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no *Programme for International Student Assessment* – PISA (BRASIL, 2007b; BRASIL, 2007c); já a escolha do ano “2021” guarda relação com sua proximidade com os 200 anos de independência do Brasil.

Por meio dessa política é possível perceber um Estado desejoso por resultados, que finca sua estrutura basilar na projeção de índices educacionais futuros, na definição dos resultados que cada sistema e unidade de ensino devem apresentar. Nessa conjuntura, a ampla divulgação deste índice é seguida pelo ranqueamento das unidades de ensino e pelo consequente destaque das escolas que conseguem alcançar, e sobretudo, superar as metas de Ideb previstas. Em torno da publicização dos resultados do Ideb, também são cultivados processos de prestação de contas e de responsabilização pelos índices conseguidos, assim como ocorre com os resultados da avaliação nacional da educação básica.

À medida em que funciona como um monitoramento de conhecimentos aprendidos dos estudantes, tal iniciativa induz, por todo o país, mudanças no plano curricular. No ensino fundamental, diga-se de passagem, o sistema de avaliação da educação básica implantado, além do controle exercido sobre os produtos educacionais, ao situar a tônica em dois componentes curriculares (língua portuguesa e matemática), incide na determinação do espaço relegado às diferentes áreas do saber, no processo de ensino-aprendizagem.

Na prática, a introdução de mudanças dessa ordem no currículo escolar é impulsionada pelos anseios da comunidade escolar de atender às exigências da avaliação externa. É esse mesmo desejo que incita grande parte dos municípios brasileiros a implantar avaliações

próprias. Reside nos municípios a crença de que tal medida, associada ao uso dos resultados da avaliação, será capaz de trazer ganhos para o plano do ensino e da aprendizagem, elevando, conseqüentemente, determinados indicadores educacionais.

Posto isso, cumpre-se acrescentar que, além da interação com as avaliações promovidas pela União e com o Ideb, também é possível que haja um direcionamento das avaliações municipais para o sistema de avaliação estadual. Dependendo das políticas atreladas à avaliação estadual, determinadas avaliações municipais podem, inclusive, guardar maior vinculação com ela. Assim sendo, é mais provável que tais iniciativas sejam implementadas em municipalidades pertencentes a estados com sistema próprio de avaliação, pois são duplamente influenciadas pelos ditames das avaliações externas.

A esse respeito é interessante antecipar que, dos 36 trabalhos localizados no levantamento bibliográfico acerca do assunto em tela, 7 foram realizados notadamente em municípios do estado do Ceará, enquanto 14 se reportaram a experiências avaliativas de municípios do estado de São Paulo. Nesse sentido, mais da metade desses estudos dá conta da implementação dessas avaliações em municípios cujos estados investem em sistemas de avaliação desde a década de 1990.

No caso do Ceará, muitas das avaliações municipais propostas resultam do incentivo promovido pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) a partir do ano de 2006. Como detalham os trabalhos de Marques, Ribeiro e Ciasca (2008) e de Marques, Aguiar e Campos (2009), de início, dentre outros objetivos, o PAIC teve o intuito de estimular, auxiliar e habilitar os municípios do estado do Ceará a desenvolverem suas avaliações próprias. Foi assim que algumas das secretarias municipais de educação, após as ações do PAIC voltadas para este fim, começaram a caminhar com seus próprios pés, lançando suas avaliações totalmente pautadas nas orientações difundidas e nas configurações da avaliação desenhada pelo referido programa ou a partir delas, compondo mecanismos de avaliação com outras especificidades, à luz de suas necessidades e realidade educacional.

Antes mesmo do PAIC, a proliferação dessas avaliações nas municipalidades também se deve à política de descentralização da gestão do ensino básico, que contribuiu para nelas gerar o sentimento de responsabilidade pela oferta tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental.

Além aparato legal concedido pela Constituição Federal de 1988 e pela clarificação proporcionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, quando instituiu as responsabilidades dos diferentes entes federados, no estado do Ceará a municipalização do ensino fundamental, propriamente dita, foi acelerada pelo incentivo financeiro outorgado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de 1998 a 2006.

De fato, neste estado da federação, o número de matrículas de ensino fundamental nas redes municipais, que em 1996 já era superior à quantidade de matrículas da rede estadual, a partir de 1998 se avolumou ainda mais, como demonstrado por Vidal e Vieira (2011), quando analisaram o comportamento das matrículas do ensino fundamental nas redes públicas de ensino do Ceará de 1992 a 2010. Em consequência disso, de acordo com as referidas estudiosas, em 2010, os municípios cearenses já eram responsáveis por 92,1% da oferta do ensino fundamental público, tendo esse processo sucedido de forma aligeirada, sem uma preparação por parte das equipes municipais que, mesmo permeadas por deficiências técnicas e pedagógicas, passaram a oferecer tais serviços educacionais.

Dada a significativa adesão à municipalização do ensino fundamental ocorrida no estado em questão, a probabilidade de serem criadas avaliações próprias nos municípios acaba se tornando maior. No mais, se neste estado, a transferência da oferta do ensino fundamental do executivo estadual para o poder municipal deu-se de modo apressado, sem o planejamento, estrutura e pessoal requeridos, tendo em vista os recursos pecuniários que seriam injetados na administração municipal, o surgimento desses mecanismos de avaliação nos municípios cearenses pode indicar um novo estágio para a organização da educação realizada neste nível, desta vez, mais preocupada com a qualidade da educação oferecida. Pode se relacionar a um movimento em que as municipalidades concebem e utilizam suas avaliações próprias como uma estratégia para perseguir, assegurar e apresentar a qualidade educacional que lhes é exigida, ora pelo governo estadual, ora pelo governo federal.

Ciente da difusão dessas iniciativas entre os municípios do estado do Ceará, foram levantadas as seguintes questões: quais os contornos assumidos pelas iniciativas de avaliação implantadas e implementadas por municípios cearenses? Com que intenções e finalidades as secretarias municipais de educação vêm implementando suas avaliações próprias? Como os resultados da avaliação municipal têm sido utilizados?

Para tanto, tomaram-se como referência os desenhos das avaliações municipais investigadas, as motivações relativas à criação das mesmas, os objetivos atribuídos a tais iniciativas e os usos que têm sido feitos com os resultados por elas proporcionados. Nessa linha, a investigação possui os seguintes objetivos:

- i) Apresentar os contornos assumidos por iniciativas municipais de avaliação implementadas pelos municípios cearenses pesquisados;
- ii) Analisar as motivações relativas à criação dessas avaliações na rede de ensino;
- iii) Analisar os objetivos atribuídos pelas secretarias municipais de educação às avaliações municipais;
- iv) Investigar os usos que as redes municipais de ensino pesquisadas fazem dos resultados da avaliação municipal

Reconhecendo o cuidado que o tratamento do assunto requer, em virtude não só da incipiência desse fenômeno, mas pelo tom diverso que o caracteriza, dado o modo que se desenha em cada rede de ensino, parte-se do pressuposto de que *as práticas avaliativas dos municípios cearenses investigados e os usos feitos com os resultados provenientes das mesmas vibram em função de intenções e objetivos diversificados, sem perder de vista a busca pela elevação do desempenho do alunado nas avaliações externas.*

Tenciona-se descortinar, portanto, como e para que essas iniciativas vêm sendo implementadas nos municípios cearenses investigados. Além disso, longe de exaurir a abrangência e complexidade desse fenômeno, busca-se contribuir para a produção de conhecimento e para o debate sobre as propostas municipais de avaliação, que nos próximos anos podem ser cada vez mais frequentes entre os municípios brasileiros. Debate esse que não pode ser ignorado, já que implicações para a realidade educacional vêm a reboque da adoção desse tipo de iniciativa pelas redes de ensino.

Ademais, ambiciona-se fornecer, tanto na revisão bibliográfica sobre o assunto quanto nos achados da investigação, informações que sejam valiosas às secretarias de educação, aos gestores educacionais, aos gestores escolares e aos professores, que lidam, ou não, com esse tipo de experiência em sua rede de ensino. Tais informações serão ainda mais significativas para as redes municipais que colaboraram com o estudo, podendo induzi-las a um momento de reflexão e de aprimoramento das práticas de avaliação e dos usos que têm sido feitos dos dados coletados, com vistas a melhor contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem.

1.2 Estrutura do trabalho

Além da presente introdução, que apresenta o objeto de estudo, as questões norteadoras, os objetivos e a relevância da pesquisa, este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos adotados pelo estudo. Por assim ser, inicialmente, dedica-se atenção à metodologia concernente ao levantamento bibliográfico sobre o assunto, responsável por subsidiar uma significativa parcela da fundamentação teórica desta investigação. Na sequência, a tônica deste capítulo recai na pesquisa de campo, elucidando a delimitação da população e amostra, bem como da coleta e análise dos dados.

O segundo capítulo, por sua vez, é onde se localiza a fundamentação teórica da tese, dividida em três eixos. Em primeiro lugar, traça-se um panorama histórico das avaliações externas brasileiras, realizadas no ensino fundamental, desde as primeiras experiências na década de 1980 até a adoção desses mecanismos pela maioria dos estados brasileiros. Além disso, a seção dá conta da implementação de iniciativas de avaliação própria no plano de municipalidades. A seção seguinte apresenta uma síntese da produção científica atinente às avaliações municipais, veiculada em seis bases de dados, no período de 1990 a 2016, com ênfase nos principais aspectos revelados pelos estudos. Por fim, a terceira seção é permeada por apontamentos quanto aos usos dos resultados das avaliações próprias por parte dos municípios.

No capítulo posterior apresentam-se os resultados da pesquisa, com fulcro nos discursos e documentos relativos às avaliações promovidas pelos municípios investigados. Em conformidade com os objetivos deste trabalho, põem-se em evidência os contornos assumidos por tais mecanismos (público-alvo, componentes curriculares avaliados, referenciais curriculares, periodicidade, entre outros aspectos), as intenções que balizaram a criação e manutenção dos mesmos e, finalmente, as formas de apropriação dos resultados dessas avaliações.

No quarto e último capítulo, tecem-se as considerações finais, *vis-à-vis* aos achados do estudo e ao pressuposto de que: as práticas avaliativas dos municípios cearenses pesquisados e os fins destinados aos resultados da avaliação municipal, dentre outras aspirações, têm como desiderato a elevação do desempenho do alunado nas avaliações externas, como indicador de melhoria da qualidade da educação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.” (Antonio Machado).

Para atender aos objetivos propostos, esta investigação realizou-se por meio de uma pesquisa de campo, na forma de um estudo de casos múltiplos, de cunho qualitativo. Outrossim, o estudo, eminentemente exploratório, enveredou-se por meandros inerentes à pesquisa documental.

A dimensão exploratória do estudo estende-se também ao levantamento bibliográfico sobre o objeto de análise da tese. Em tal levantamento, esquadrinhou-se a literatura sobre iniciativas municipais de avaliação, veiculada em seis diferentes bases de dados, divulgada no período de 1990 a 2016. Quanto à demarcação desse período, o ano de 1990 foi definido em função de iniciar a década em que se projetaram as significativas reformas educativas no país, criando um cenário favorável ao surgimento de iniciativas dessa natureza no território brasileiro. Conseqüentemente, é a partir desse ano que, no Brasil, os estudos relativos às avaliações externas são realizados com maior força. Como o levantamento foi realizado no limiar do segundo semestre do ano 2017, a consulta se deteve à produção científica divulgada até o ano de 2016.

Conforme ilustra o Quadro 1, o levantamento sistemático foi efetivado em bases de dados de naturezas diferenciadas, quais sejam: i) Anais do I, II, III e IV Congresso Nacional de Avaliação em Educação (CONAVE), que datam respectivamente dos anos de 2010, 2012, 2014 e 2016; ii) Anais do I, II, III, IV, V e VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional (CIAE) respectivamente publicados nos anos de 2004, 2005, 2006, 2008, 2010 e 2015; iii) Revista Estudos em Avaliação Educacional, do nº 01 (1990) ao nº 66 (2016); iv) Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, do nº 01 (1993) ao n. 93 (2016); v) Revista Cadernos de Pesquisa, do nº 72 (1990) ao nº 162 (2016); vi) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com restrição do assunto à educação e à avaliação, buscou-se por teses e dissertações relacionadas às seguintes palavras-chave: sistema municipal de avaliação, sistemas municipais de avaliação, avaliação própria, avaliação municipal e avaliação do município.

A escolha dos anais do Congresso Nacional de Avaliação em Educação (CONAVE) e do Congresso Internacional em Avaliação Educacional (CIAE) foi motivada pelo fato de se constituírem os dois congressos brasileiros especializados em Avaliação Educacional.

A escolha dos três periódicos teve como referência a pesquisa de Barreto e Pinto (2001), a qual destacou a Revista Ensaio, a Revista Estudos em Avaliação Educacional e a Revista Cadernos de Pesquisa como as três maiores produtoras de trabalhos acerca da avaliação na educação básica (entre os anos de 1990 a 1998).

Por seu turno, a escolha da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), justifica-se por duas razões. Em primeiro lugar, pela plataforma da BDTD congregar um expressivo número de teses e dissertações oriundas de diversas instituições brasileiras, o que a torna um dos veículos de maior divulgação de estudos dessa natureza. E em segundo lugar, pela plataforma da BDTD viabilizar a busca e o acesso a esses estudos.

Nesse processo, foram selecionadas as produções que continham em seus títulos algum indicativo de abordagem da temática. A seleção da produção ocorreu, especialmente, quando seu título possuía uma das seguintes expressões: sistema municipal de avaliação, sistemas municipais de avaliação, avaliação própria, avaliação municipal, avaliação do município, avaliação da rede municipal, avaliação do ensino fundamental. Também é importante salientar que o interesse se concentrou nas experiências de avaliação em larga escala promovidas por municípios, excluindo-se as publicações sobre outras vertentes de avaliação educacional, como avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, desenvolvidas no âmbito de municipalidades.

Com base nos critérios adotados, foram encontrados um total de 36 estudos nas seis bases de dados selecionadas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de estudos localizados em cada uma das bases de dados consultadas no levantamento sistemático

Base de dados	Publicações
Congresso Nacional de Avaliação em Educação (CONAVE)	7
Congresso Internacional em Avaliação Educacional (CIAE)	6
Estudos em Avaliação Educacional	6
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	0 ⁴

4 Como computado, nenhum dos estudos publicados na Revista Ensaio, assim como na Revista Cadernos de Pesquisa, atenderam aos critérios de seleção adotados na presente investigação. A despeito disso, é possível que alguns dos trabalhos divulgados em ambos os periódicos versem sobre o tema, embora não deem pistas disso em

Cadernos de Pesquisa	0
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	17
Total	36

Fonte: BDTD (2017), Cad. Pesqui. (1990 a 2016), CONAVE (2010, 2012, 2014 e 2016), CIAE (2004, 2005, 2006, 2008, 2010 e 2015), Est. Aval. Educ. (1990 a 2016), Ensaio (1993 a 2016), elaboração da autora (2017).

O próximo quadro apresenta as pesquisas identificadas no levantamento sistemático realizado junto às fontes supracitadas, ordenadas por data de publicação. Além do ano de publicação, os estudos foram classificados segundo a base de dados, autoria, título e nome do(s) município(s) investigado(s), dado que essas produções descrevem/analisa(m) pelo menos uma experiência de avaliação de modo específico.

Quadro 2 – Estudos relativos à temática “iniciativas municipais de avaliação”

Ano	Base de dados	Autoria	Título	Município(s) com avaliação própria
2004	BDTD	MOREIRA, Rosemeire dos Santos Marques	Avaliação externa como instrumento da gestão educacional: a adesão e os impasses de sua realização.	Três Lagoas - Mato Grosso do Sul (MS)
2006	CIAE	COSTA, Marly de Abreu; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de	Avaliação do desempenho escolar de alunos da rede municipal de Angra dos Reis: subsídios para tomada de decisões.	Angra dos Reis - Rio de Janeiro (RJ)
2006	CIAE	SANTOS, Maéve Melo dos; AMORIM NETO, Plínio José	Avaliação de ensino-aprendizagem no ensino fundamental: apresentação de metodologia desenvolvida pela Secretaria Municipal de Ensino de Petrolina – PE.	Petrolina - Pernambuco (PE)
2008	BDTD	FIGUEIREDO, Dione Maribel Lissoni	Gestão Municipal, Qualidade de Ensino e a Avaliação do Rendimento Escolar: Um Estudo do Município de Cosmorama.	Cosmorama - São Paulo (SP)

seus títulos.

200 8	Est. Aval. Educ.	MARQUES, Cláudio de Albuquerque; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima	Paic: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia	184 municípios - Ceará (CE)
----------	---------------------	---	--	--------------------------------

(Continuação)

Ano	Base de dados	Autoria	Título	Município(s) com avaliação própria
2009	Est. Aval. Educ.	MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante	Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas	55 municípios - Ceará (CE)
2010	CONAVE	CATALANI, Érica Maria Toledo; GONSALES, Fernando	Prova da Cidade 2009: uma experiência de avaliação em larga escala para diagnóstico da área de Matemática na cidade de São Paulo.	São Paulo - São Paulo (SP)
2010	CONAVE	EVARISTO, Marcela Cristina; SANTOS, Ailton Carlos	Prova da Cidade 2009: uma experiência de avaliação em Língua Portuguesa na cidade de São Paulo.	São Paulo - São Paulo (SP)
2010	CIAE	MAROJA, Claudio	Prova São Paulo: um diálogo entre a avaliação em larga escala e externa e as orientações pedagógicas para a melhoria do ensino na cidade de São Paulo	São Paulo - São Paulo (SP)
2010	CIAE	MARQUES, Maria do Carmo Pinheiro; BARROSO, Maria Cleide da Silva; SOUSA, Silvana Melo de	Política municipal de avaliação monitoramento e acompanhamento do rendimento escolar em Maracanaú	Maracanaú - Ceará (CE)
2010	CIAE	LIMA, Maria Deuzanira de; SANTOS, Geandra Cláudia Silva Santos; LIMA NETO,	Avaliação da educação municipal de Tauá: Uma experiência em construção	Tauá - Ceará (CE)

		Francisco Feitosa; LIMA, Giuvanilda Gomes de Sousa		
--	--	---	--	--

(Continuação)

Ano	Base de dados	Autoria	Título	Município(s) com avaliação própria
2011	BDTD	ARRUDA, Cristiano Pereira	Análise do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais (SAEM) aplicado na rede municipal de Educação Básica de Uberaba-MG: um estudo de caso.	Uberaba - Minas Gerais (MG)
2011	BDTD	FERRAROTTO, Luana	PROMASE: Análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo.	Amparo - São Paulo (SP)
2011	BDTD	OVANDO, Nataly Gomes	A Avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses.	Amambai, Bonito, Campo Grande e Naviraí - Mato Grosso do Sul (MS)
2012	Est. Aval. Educ.	SOUSA, Sandra Zakia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane	Avaliação e gestão municipal da educação.	Barrinha, Barueri, Brotas, Cajuru, Catanduva, Indaiatuba, Itanhaém, Jardinópolis, Lorena, Marília, Santa Bárbara D'Oeste, São José dos Campos, Porto Ferreira e Valparaíso - São Paulo (SP)
2012	BDTD	PIMENTA, Cláudia Oliveira	As Avaliações Externas e o Trabalho de Coordenadores Pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista.	Indaiatuba - São Paulo (SP)
201	Est. Aval.	ALAVARSE,	Avaliações externas e	Cajuru,

3	Educ.	Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane	qualidade na educação básica: articulações e tendências	Catanduva, Porto Ferreira e Itanhaém - São Paulo (SP)
---	-------	--	---	--

(Continuação)

Ano	Base de dados	Autoria	Título	Município(s) com avaliação própria
2013	Est. Aval. Educ.	GIMENES, Nelson; SILVA, Vandrê Gomes da; PRÍNCIPE, Lisandra Marisa; LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela Miranda	Além da Prova Brasil: Investimento em sistemas próprios de avaliação externa.	Castro - Paraná (PR) e São Paulo - São Paulo (SP)
2013	BDTD	ROSSINI, Sandrine Cristina Ibañes	Análise da implementação do sistema de avaliação educacional em Limeira - SP a partir da atuação dos gestores escolares das escolas pesquisadas.	Limeira - São Paulo (SP)
2013	BDTD	CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa	O sistema de avaliação do desempenho escolar de Jaguaruana-CE (SADEJ) para a prática pedagógica.	Jaguaruana - Ceará (CE)
2013	BDTD	ECOTEN, Márcia Cristina Furtado	Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS	Canoas - Rio Grande do Sul (RS)
2013	BDTD	RAIMUNDO, Elaine Alves	Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo.	São Paulo - São Paulo (SP)
2013	BDTD	SILVA, Sérgio Eustáquio da	Utilização e apropriação do Avalia-BH pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte.	Belo Horizonte - Minas Gerais (MG)
2014	CONAVE	AGUIAR, Luzanilde Oliveira	Ampliando a funcionalidade pedagógica do Sistema de Avaliação da Educação	Juazeiro - Bahia (BA)

			Municipal de Juazeiro/BA – SAEJ	
2014	CONAVE	BAUER, Adriana	Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?	Trabalho inacessível

(Continuação)

Ano	Base de dados	Autoria	Título	Município(s) com avaliação própria
2014	BDTD	ROSA, Sônia Maria Oliveira da	Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul.	Bagé, Canoas, Carazinho e Três Passos - Rio Grande do Sul (RS)
2014	BDTD	PASSAMAI, Maria Hermínia Baião	A implantação e implementação do sistema de avaliação das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória/ES: possibilidades e limites.	Vitória - Espírito Santo (ES)
2014	BDTD	PEREIRA, Maria Cândida Viana	Análise das estratégias de acessibilidade ao sistema de avaliação Avalia BH para os alunos com deficiência.	Belo Horizonte - Minas Gerais (MG)
2015	Est. Aval. Educ.	BAUER, Adriana; PIMENTA, Cláudia Oliveira; HORTA NETO, João Luiz; SOUSA, Sandra Zákia Lian	Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: O que dizem os números?	1.573 municípios - Brasil (BR)
2015	BDTD	BORN, Bárbara Barbosa	Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	São Paulo - São Paulo (SP)
2015	BDTD	FREITAS, Idelma Pires de	Análise do sistema de avaliação do rendimento escolar de Marília.	Marília - São Paulo (SP)
2015	CIAE	MUNIZ, Rita de Fátima; BRAGA, Adriana	Avaliações em larga escala enquanto indutoras de ações: o caso do SAEMJJ.	Jijoca de Jericoacoara - Ceará (CE)

		Eufrásio; MUNIZ, Sheila Maria		
--	--	-------------------------------------	--	--

(Continuação)

Ano	Base de dados	Autoria	Título	Município(s) com avaliação própria
2016	BDTD	MUNIZ, Rita de Fátima	Os efeitos de uma sistemática de avaliação municipal na aprendizagem de alunos de 2º ano dos anos iniciais em escolas do município de Jijoca de Jericoacoara (CE).	Jijoca de Jericoacoara - Ceará (CE)
2016	CONAVE	BREVES, Núbida do Socorro Pinto; MONTE-CONRADO, Glenda Martins; ROCHA, Santana Elvira Amaral da	Avaliação de desempenho do estudante na rede pública municipal de ensino de Manaus: estratégias para tomada de decisões.	Manaus - Amazonas (AM)
2016	CONAVE	CASTRO, Arlene Moreno de; SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza	Limites e potencialidades de iniciativas municipais de avaliação: um estudo de caso na RME/SP.	São Paulo - São Paulo (SP)
2016	CONAVE	NUNES, Raquel Queiroz; SILVA, Gelcivânia Mota	Avaliação da aprendizagem escolar da rede pública municipal de ensino de Serrinha – Avapre.	Serrinha – Bahia (BA)

Fonte: BDTD (2017), CONAVE (2010; 2014; 2016), CIAE (2006; 2010; 2015), Est. Aval. Educ. (2008; 2009; 2012; 2013; 2015), elaboração da autora (2017).

Os estudos identificados beneficiaram-se das possibilidades oferecidas pela pesquisa de campo, sendo que a maioria se reporta a uma iniciativa de avaliação municipal em particular. Outro aspecto que também merece ser destacado é que alguns desses trabalhos foram protagonizados por profissionais vinculados às Secretarias Municipais de Educação, diretamente envolvidos na concepção e/ou na realização das avaliações municipais.

Em todo caso, os estudos localizados revelaram-se importantes para a pesquisa em pauta, pois permitiram conhecer iniciativas em curso no âmbito das municipalidades, gerando

conhecimento dessa nova realidade nas redes municipais de ensino, qual seja, a implantação de avaliações próprias.

Dado o conhecimento tangencial acerca do assunto, nada melhor do que recorrer a essas produções, captando o modo como o fenômeno é abordado e os principais elementos que esses estudos acrescentam sobre as avaliações desenvolvidas por municípios. Por meio desse exercício, foi possível compreender com mais precisão o objeto de estudo desta tese, assim como a amplitude que a discussão em torno da temática em tela tem assumido.

No que se refere à metodologia atinente à pesquisa de campo, convém esclarecer os procedimentos concernentes à definição da população e amostra, à coleta de dados e à análise do material obtido no âmbito de cada municipalidade estudada. Nesse intento, foram elaboradas as três seções a seguir.

2.1 População e amostra

A população do estudo foi delimitada a partir dos dados provenientes da pesquisa “Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso”, conduzida pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dentre os 184 municípios do estado do Ceará, 113 participaram da referida pesquisa (61,4%). Desses 113 municípios pesquisados, 58 (51,3%) revelaram possuir uma avaliação própria, sendo que a avaliação municipal está regulamentada em 13 (22,4%) deles. Dentro do universo de municípios cearenses com esse tipo de iniciativa, 22 (37,9%) avaliam a Educação Infantil e 56 (96,6%) avaliam o ensino fundamental (BAUER; HORTA NETO; SOUSA, 2016).

A Tabela 1, elaborada com base nos dados da pesquisa supracitada, apresenta os nomes dos 56 municípios cearenses que revelaram possuir avaliação própria voltada para o ensino fundamental.

Tabela 1 – Distribuição dos municípios cearenses que revelaram possuir avaliação própria, por ano de criação da iniciativa

Ano de criação	Nome dos municípios	Total
----------------	---------------------	-------

2002	Barreira, Sobral	2
2007	Aratuba, Groaíras, Meruoca, Mucambo	4
2008	Cariré, Itaitinga, Jijoca de Jericoacoara, Maracanaú, Martinópolis, Paramoti	6
2009	Banabuiú, Carnaúbal, Eusébio, Mauriti, Morrinhos, Reriutaba, Saboeiro, Tururu	8
2010	Guaraciaba do Norte, Iguatu, Pacajus, Potengi, Tauá	5
2011	Barbalha, Ipaporanga, Nova Olinda, Senador Sá	4
2013	Acarape, Aurora, Baixio, Bela Cruz, Brejo Santo, Cascavel, Catunda, Cedro, Choró, Coreaú, Farias Brito, Forquilha, Fortaleza, Frecheirinha, Itapajé, Itatira, Orós, Poranga, Santana do Cariri, São Benedito, São Gonçalo do Amarante, Umari, Uruoca	23
2014	Amontada, Juazeiro do Norte	2
Não revelou	Ipu, Senador Pompeu	2
Total		56

Fonte: Dados da pesquisa “Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso”. (BAUER; HORTA NETO; SOUSA, 2016)

As informações apresentadas na tabela acima foram de crucial importância para a demarcação da população do estudo, constituída por municípios cujas avaliações foram criadas de 2005 a 2010, isto é, nos cinco primeiros anos em que a influência das avaliações externas passa a ser exercida com maior força sobre os sistemas de ensino, em decorrência da criação da Prova Brasil em 2005 e do Ideb em 2007. Com isso, os municípios que implantaram suas avaliações nos anos de 2002, 2011, 2013 e 2014 foram descartados, assim como os municípios que não indicaram o ano de implantação (Tabela 2).

Tabela 2 – Municípios cearenses que implantaram avaliação própria entre os anos de 2005 a 2010

Ano de criação	Nome dos municípios	Total
2007	Aratuba, Groaíras, Meruoca, Mucambo	4
2008	Cariré, Itaitinga, Jijoca de Jericoacoara, Maracanaú,	6

	Martinópolis, Paramoti	
2009	Banabuiú, Carnaúbal, Eusébio, Mauriti, Morrinhos, Reriutaba, Saboeiro, Tururu	8
2010	Guaraciaba do Norte, Iguatu, Pacajus, Potengi, Tauá	5
Total		23

Fonte: Dados da pesquisa “Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso”. (BAUER; HORTA NETO; SOUSA, 2016).

Tais dados foram coletados entre abril e setembro de 2014 (BAUER; HORTA NETO; SOUSA, 2016), período compreendido na administração municipal iniciada em 2012 com término em 2016. Assim sendo, com o encerramento da gestão municipal em 2016 e início de uma nova gestão em 2017, existia a possibilidade de que algumas dessas iniciativas tivessem sido desarticuladas.

Isso posto, para reduzir o risco de selecionar municípios cujas avaliações **não estivessem mais em exercício** ou que **não tivessem se estabelecido na rede de ensino**, o que dificultaria ou inviabilizaria a coleta de dados, para a definição da amostra do estudo foi aplicado o seguinte critério: haver indícios na internet da promoção dessas avaliações por parte dos municípios, incluindo o nome atribuído a essas iniciativas. Buscou-se obter pistas disso tanto no *Google*, como nas páginas das Secretarias Municipais de Educação disponíveis no *Facebook*.

A pesquisa feita no *Google*, em dezembro de 2017, contemplou as seguintes palavras-chave: nome do município⁵; Ceará; sistema de avaliação; avaliação própria; avaliação municipal; e, avaliação do município. No *Facebook*, por sua vez, visitou-se a linha do tempo, referente ao ano de 2017, das secretarias de educação, que faziam uso dessa rede social. Para tanto, no espaço de pesquisa do *Facebook* buscou-se por: Educação + nome do município⁶; secretaria municipal de educação + nome do município; SEDUC + nome do município; SME + nome do município.

Em ambas as pesquisas, coletaram-se evidências da implementação dessas iniciativas em um número limitado de municípios: das 23 municipalidades, foram obtidas pistas nessa direção em apenas 7, como consta no Quadro 3.

⁵ Aratuba, por exemplo.

⁶ Educação Aratuba, por exemplo.

Quadro 3 – Indícios da existência da avaliação por município, obtidos no *Google* e no *Facebook*

Município	Indícios no <i>Google</i>	Indícios no <i>Facebook</i>
Aratuba	Não	Não
Banabuiú	Sim	Não
Cariré	Não	Não
Carnaubal	Sim	Sim
Eusébio	Não	Não
Groaíras	Não	Não
Guaraciaba do Norte	Não	Não
Iguatu	Não	Não
Itaitinga	Sim	Não
Jijoca de Jericoacoara	Sim	Não
Maracanaú	Não	Não
Martinópolis	Não	Sim
Mauriti	Não	Não
Meruoca	Não	Não
Morrinhos	Não	Não
Mucambo	Não	Não
Pacajus	Não	Não
Paramoti	Não	Não
Potengi	Não	Não
Reriutaba	Sim	Não
Saboeiro	Não	Não
Tauá	Sim	Não
Tururu	Não	Não

Fonte: *Google* (2017); *Facebook* (2017), elaboração própria (2017).

Em um desses municípios, Itaitinga – CE, evidenciou-se que a avaliação não era promovida autonomamente pelo município, mas por um grupo que tem prestado esse tipo de serviço às secretarias municipais de educação.

De acordo com as informações obtidas no *Google*, este município, por meio de uma parceria com a You Educ – Plataforma de Avaliação de Ensino, conta com o Sistema de Avaliação de Desempenho de Itaitinga (SIAD). No site desse grupo, o município de Itaitinga, além de figurar entre os clientes dessa organização, é tratado como um caso de sucesso, assim como o Sistema de Avaliação Municipal do Ensino Fundamental (SAMEF), o Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF), o Exame Municipal do Ensino Fundamental (EMEF) e o Sistema de Avaliação Municipal de Acarape (SIAMA), implementados em outros municípios do estado do Ceará (YOU EDUC, 20--).

Para evitar prováveis dificuldades na recolha de dados, já que a avaliação não era realizada por profissionais vinculados ao município, optou-se por excluir o município de Itaitinga da amostra do estudo (Quadro 4).

Quadro 4 – Municípios que compõem a amostra do estudo

Município	Nome da avaliação própria
Banabuiú	Sistema de Avaliação Municipal da Educação de Banabuiú (SAMEB)
Carnaubal	Provinha Carnaubal
Jijoca de Jericoacoara	Sistema de Avaliação do Ensino Municipal em Jijoca de Jericoacoara (SAEMJJ)
Martinópole	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Municipal (SPAEM)
Reriutaba	Sistema de Avaliação Permanente da Educação de Reriutaba (SAPERE)
Tauá	Avaliação Municipal da Educação de Tauá (AMET)

Fonte: *Google* (2017); *Facebook* (2017), elaboração da autora (2017).

Os municípios selecionados pertencem a cinco das 14 regiões de planejamento do estado do Ceará, assim divididas em virtude de suas especificidades socioeconômicas,

culturais, geográficas e étnicas. Banabuiú, Reriutaba e Tauá integram, respectivamente, as seguintes regiões: Sertão Central, Sertão de Sobral e Sertão dos Inhamuns. Jijoca de Jericoacoara e Martinópole fazem parte do Litoral Norte, enquanto Carnaubal é um dos municípios que pertence à região da Serra da Ibiapaba.

2.2 Coleta de dados

A coleta de dados, ancorada na dimensão ética, obteve a autorização dos municípios integrantes da amostra para coletar e utilizar as informações pretendidas pelo estudo. Além da obtenção das autorizações necessárias à realização do estudo, o processo de coleta de dados só foi conduzido após a aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde.

Assim, no momento da coleta de dados, o estudo incorporou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como uma forma de comunicar e resguardar os participantes da pesquisa, também representando uma estratégia de obter a manifestação de concordância com a participação no estudo.

Para obter as informações necessárias ao desenvolvimento da investigação, o estudo fez uso de uma entrevista estruturada (Apêndice A), composta por cinco blocos de perguntas.

Quadro 5 – Detalhamento das questões da entrevista por aspecto investigado

Aspecto investigado	Quantidade de questões	Número da(s) questão (ões)
Título acadêmico e função do participante	02	01; 02
Identificação do município	01	03
Criação e manutenção da avaliação municipal	04	05; 06; 07; 08
Contornos assumidos pela avaliação própria	30	04; 09; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23;

		24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 56
Uso dos resultados provenientes da avaliação municipal	20	37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56

Fonte: A autora (2019).

No âmbito de cada município, a entrevista foi realizada com profissional(ais) gabaritado(s) para responder sobre a iniciativa, seja pela função exercida, seja pela experiência com a avaliação própria.

Na maioria dos casos, a pesquisa contou com a participação de profissionais em exercício na Secretaria Municipal de Educação, diretamente comprometidos com a avaliação municipal. Em Banabuiú e em Tauá, também foram entrevistadas pessoas que já não ocupavam funções na Secretaria de Educação propriamente dita, mas que, por muito tempo, estiveram à frente da avaliação municipal, sendo detentoras, portanto, de pleno conhecimento da proposta.

A tabela a seguir apresenta o total de participantes em cada municipalidade e a função ocupada pelos mesmos.

Tabela 3 - Participantes da pesquisa por município

	Banabuiú	Carnaubal	Jijoca de Jericocoara	Martinópolis	Reriutaba	Tauá	Total
Responsável pela avaliação	2	0	0	1	1	1	5
Secretária Adjunta	0	1	0	0	0	0	1
Secretária de Educação	0	1	0	0	0	0	1
Técnico(a) da SME	0	0	1	1	1	1	4
Total	2	2	1	2	2	2	11

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Vale mencionar que, dentre os entrevistados em Carnaubal, em Jijoca de Jericoacoara, em Reriutaba e em Tauá, participaram da pesquisa profissionais que atuaram junto à avaliação desde a sua gênese.

Em Carnaubal contou-se ainda com a participação da própria idealizadora da avaliação municipal. O mesmo deve ser registrado no tocante a Banabuiú, além da entrevista feita com um dos atuais responsáveis pela avaliação, entrevistou-se um dos professores que exerceu protagonismo no momento de criação da avaliação municipal.

O contato privilegiado com esses atores foi de extrema importância para a concretização dos objetivos do estudo, especialmente porque a natureza do envolvimento desses profissionais com a avaliação municipal confere maior credibilidade às informações prestadas, sobretudo às relativas ao contexto de surgimento das avaliações.

No que se refere à formação acadêmica dos entrevistados, a maioria possui pós-graduação. Mais detalhadamente, dentre os participantes, seis são especialistas, um é mestre, três detêm formação em nível superior e um revelou ter o nível médio.

A recolha de dados foi realizada nos meses de abril, maio e julho de 2018 (Quadro 6). Cumpre-se mencionar que a referida coleta fora iniciada logo após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, por meio do Parecer 2.588.422, expedido no dia 09 de abril de 2018.

Quadro 6 - Data de realização da recolha de dados em cada município

Município	Data
Banabuiú	02 e 03 de julho de 2018
Carnaubal	25 e 26 de abril de 2018
Jijoca de Jericoacoara	19 de abril de 2018
Martinópolis	16 de abril de 2018
Reriutaba	09 e 10 de maio de 2018
Tauá	21 e 22 de maio de 2018

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Também é importante esclarecer que, para tanto, antes de viajar para as municipalidades, consultou-se, através de ligação telefônica, a disponibilidade de dia e de horário das Secretarias Municipais de Educação e/ou dos participantes da pesquisa.

Além das entrevistas, a coleta de dados também foi realizada em fontes documentais. Por ocasião das visitas *in loco*, coletaram-se versões, impressas e/ou digitais, de documentos (Lei, Decreto, relatório, projeto de avaliação, edital, regulamento e outros) relativos à avaliação própria, elaborados pelas Secretarias de Educação.

2.3 Análise de dados

Para o tratamento dos dados coletados, a pesquisa recorreu à análise de conteúdo. Levando em conta que, atualmente, a análise de conteúdo pode ser utilizada tanto na pesquisa quantitativa quanto na pesquisa qualitativa, no presente estudo a escolha dessa técnica deveu-se mais à sua conotação qualitativa do que a seu emprego quantitativo. A opção por essa técnica justifica-se pelo fato dela se caracterizar como

[...] uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em 'categorias', tendo em conta as 'condições de produção' (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vistas à explicação e compreensão dos mesmos. (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014, p. 348).

A análise foi aplicada tanto aos conteúdos obtidos por meio da entrevista quanto aos documentos disponibilizados pelas secretarias municipais de educação, ou seja, ao *corpus* documental do estudo. Por meio da interpretação desse *corpus*, chegou-se aos contornos das avaliações promovidas pelos municípios cearenses pesquisados e aos usos destinados aos resultados da avaliação no âmbito da rede municipal de educação.

A análise foi efetivada com o auxílio do *software* ATLAS.ti 8, programa computacional de análise de dados qualitativos textuais e não-textuais. Todo o trabalho

analítico foi realizado pelo pesquisador; o *software* se constituiu, portanto, em um recurso auxiliar, útil à otimização e à sofisticação da análise, com ganhos para o manuseio e organização do *corpus* documental.

Tal análise foi iniciada com uma leitura cuidadosa do material coletado. Após essa primeira aproximação com os dados da pesquisa, procedeu-se ao processo de categorização. Convém esclarecer que o referido processo de categorização foi efetivado por meio de um procedimento aberto, não apriorístico, sem o estabelecimento de categorias⁷ prévias. Assim sendo, construiu-se “[...] um *sistema de categorias* puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao *background* teórico do investigador” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 316).

A unidade de contexto foi a questão ou o bloco de questões sobre determinado aspecto da investigação. Nesses termos, à luz do que recomendam Amado, Costa e Crusóé (2017), realizou-se o processo analítico em função de cada pergunta de pesquisa ou, em alguns casos, do conjunto de perguntas.

Em cada unidade de contexto, foram captadas as unidades de registro (UR) ou de significação, que se referem à “[...] mais pequena parcela da comunicação com um sentido próprio, em função dos objetivos do trabalho e, por consequência, também do material a analisar” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 317).

Nesse processo, como tradicionalmente tem sido realizado na investigação social, para cada fragmento, isto é, para cada unidade de registro, criou-se uma categoria a ela relacionada. Dito de outro modo, à cada unidade de registro se atribuiu, “[...] uma palavra ou uma expressão que traduza o sentido geral de cada recorte” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 322). Nesse processo, “[...] os títulos atribuídos a cada recorte são ditados pela interpretação do conteúdo, mas, ao mesmo tempo, eles decorrem dos objetivos e dos temas dos diferentes blocos presentes no guião da entrevista” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 325). No estudo em específico, os títulos alinharam-se com a interpretação do texto, os objetivos e as questões abertas que compõem a entrevista, relacionando-se também com as referências teóricas da investigação.

7 Para Gomes (2003, p. 71): “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

Outrossim, todo o trabalho analítico inerente à análise de conteúdo foi conduzido em consonância com as seis regras de categorização, propostas por Amado, Costa e Crusóe (2017), a saber: pertinência; exaustividade; objetividade; exclusividade; homogeneidade; produtividade.

A pertinência indica que um sistema de categorias deve ser fiel ao *corpus* documental, ao problema de pesquisa e, conseqüentemente, aos objetivos do estudo. Esse sistema elaborado de acordo com a regra da pertinência também deve atender à regra da exaustividade, isto é, as categorias criadas devem contemplar todos os aspectos do *corpus* analisado, relevantes para os propósitos da pesquisa. Essa regra também dita que cada categoria deve englobar por completo as unidades de registro associadas a ela. Já a objetividade diz respeito à atribuição de um título à categoria que não seja ambíguo e que dê conta das unidades de sentido com as quais aquela categoria coaduna. A *exclusividade*, por sua vez, relaciona-se com a unidade de registro, segundo essa regra uma unidade de sentido só deve estar vinculada a uma categoria (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017).

A regra da *homogeneidade* preconiza que “um sistema de categorias deve referir-se a um único tipo de análise, não tendo cabimento, portanto, misturar diversos critérios de classificação” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 338). Por último, para atender à regra da produtividade, as categorias criadas devem permitir a proposição de novos constructos, sem se circunscrever à descrição e interpretação imediata dos dados (GIGLIONE; MATALON, 1992 *apud* AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017). Por fim, não é demais dizer que além do conteúdo explícito, o trabalho interpretativo efetivado no processo de categorização também se deteve ao conteúdo latente, encoberto no conteúdo manifesto.

3 AVALIAÇÕES PRÓPRIAS EM MUNICIPALIDADES: RETROSPECTIVA HISTÓRICA, CARACTERÍSTICAS E USOS DE RESULTADOS

O presente capítulo lança luzes sobre o fenômeno das iniciativas municipais de avaliação.

Inicialmente, o tema é inserido na história das avaliações externas e em larga escala realizadas no ensino fundamental no Brasil. Nesse ponto, há um esforço em abordar desde as primeiras experiências de avaliação de sistemas, que contribuíram para a concepção do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), até a expansão da implementação dos sistemas de avaliação entre os estados brasileiros. Posteriormente a isso, pontua-se o surgimento das avaliações próprias em unidades subnacionais ainda menores, os municípios. Elucida-se, com isso, que o movimento de criação das avaliações municipais é um fenômeno que amplia a história das avaliações realizadas no contexto educacional brasileiro, até então delineada a partir das proposições nacionais e estaduais de avaliação.

Na segunda e mais extensa seção, ancorada no levantamento sistemático sobre o tema em análise, destacam-se os principais elementos que as investigações inventariadas revelam acerca das iniciativas municipais de avaliação. Com base nisso, sublinham-se tendências e inclinações concernentes às avaliações municipais. Essa seção foi engendrada com a intenção de captar o que os diferentes estudos acrescentam sobre o tema, para, assim, melhor compreender o objeto de estudo da tese.

Em harmonia com os objetivos do estudo, a última seção é composta por uma discussão acerca dos usos dos resultados das avaliações municipais, respaldando-se, para tanto, nos achados de um conjunto de investigações sobre o tema.

3.1 Avaliações externas no ensino fundamental brasileiro: uma história narrada em três níveis

A primeira experiência de avaliação do ensino fundamental brasileiro ocorreu no seio do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL), que realizou a avaliação da educação rural no nordeste brasileiro no limiar da década de 1980. Por

esta razão, a avaliação do EDURURAL é aqui “[...] colocada como um marco na história de desenvolvimento de estudo de avaliação de políticas e programas envolvendo não só estudos de rendimento escolar, mas de variados fatores” (GATTI, 2013, p.52).

O EDURURAL, como popularmente ficou conhecido, foi um programa implementado pelo governo federal em parceria com o Banco Mundial a partir do ano de 1980 em escolas rurais de 218 municípios nordestinos, com o fito de melhorar o ensino ofertado, de modo a favorecer o acesso, elevar o rendimento escolar do alunado e reduzir os índices de evasão e repetência. A estratégia para o alcance desse objetivo consistiu em injetar uma série de recursos (insumos) nas unidades de ensino. Os recursos disponibilizados pelo programa foram, precipuamente, aplicados no fornecimento de materiais didáticos, na adaptação do currículo escolar ao meio rural, na formação de professores e na melhoria das instalações físicas das escolas (construções, reformas, mobília, suprimento de energia elétrica e água). O programa dispôs, para tanto, de 92 milhões de dólares (GOMES NETO *et al.*, 1994).

Como pode ser notado, a estratégia adotada pelo programa interage com os estudos de produtividade escolar, também denominado de função de produção ou custo-qualidade, os quais passaram a ser desenvolvidos a partir da década de 1960, especialmente nos Estados Unidos. Tais estudos analisam a relação entre os insumos (*input*) empregados no processo educativo e os resultados escolares (*output*).

Isso posto, segundo Gomes Neto *et al.* (1994), a avaliação da educação rural básica no nordeste brasileiro foi idealizada com o escopo de verificar se o EDURURAL estava obtendo êxito em seus objetivos. O desenho e a execução da avaliação foram realizados por pesquisadores da Universidade Federal do Ceará (UFC), vinculados à Faculdade de Educação (FACED) e ao Departamento de Estatística e Matemática Aplicada. Para sua realização, a iniciativa contou com a assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas (FCC), essencial para a formulação e aplicação dos testes de português e matemática.

A avaliação teve periodicidade bianual e aconteceu nos anos de 1981, 1983 e 1985. De acordo com Gatti, Vianna e Davis:

Os resultados alcançados em 1981 foram considerados como sendo a linha-de-base que permitiria verificar se teriam havido avanços na aprendizagem escolar em função das ações desencadeadas a partir da injeção de insumos na região nos anos subsequentes. (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991, p. 9).

Na realização das avaliações, nem todos os alunos, séries, escolas e municípios contemplados pelo programa foram avaliados; os testes foram aplicados apenas em duas

séries (2ª e 4ª) de uma amostra de 60 municípios pertencentes a três dos estados nordestinos: Ceará, Pernambuco e Piauí. Com isso, os currículos na época em vigor nesses estados foram as referências adotadas para a elaboração dos testes de português e matemática.

Os resultados dessas avaliações demonstraram uma situação de defasagem no aprendizado dos alunos avaliados. Gatti, Vianna e Davis (1991, p. 15) advertem que “[...] nas duas disciplinas investigadas, tanto para a 2ª como para a 4ª série, a aprendizagem de conceitos básicos se mostra visivelmente prejudicada e segmentada”.

Além do rendimento escolar aferido por meio desses testes, foi feita uma coleta acerca dos custos investidos em cada insumo educacional, promovendo também um levantamento a respeito de determinadas variáveis intra e extraescolares. Os dados coletados possibilitaram analisar o aprendizado dos alunos em função da contribuição das variáveis escolares e não-escolares e, sobretudo, verificar a implementação do programa e constatar o efeito dos insumos escolares no rendimento escolar do aluno (GOMES NETO *et al.*, 1994).

Após a avaliação do EDURURAL, no ano de 1987, o Ministério da Educação moveu esforços por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e da Fundação Carlos Chagas (FCC) para a realização da avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública. Essa avaliação foi desenhada para atender a determinadas aspirações do Ministério da Educação. Na verdade, podemos listar vários interesses em torno dessa avaliação, que servem para compreender para que ela foi criada.

Gatti, Vianna e Davis (1991) relatam que a intenção maior com a criação dessa avaliação consistia em subsidiar as secretarias estaduais de educação com informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos e o andamento dos programas de ensino. Além disso, almejava-se um maior envolvimento dessas entidades com as ações do governo federal relativas à avaliação do sistema de ensino.

Vianna (1989, p. 6-7), por sua vez, esclarece que ela foi concebida com as seguintes finalidades:

- a) identificar, na diversidade do quadro educacional brasileiro, os pontos curriculares mais críticos, que deveriam merecer consideração de professores e administradores, a fim de solucionar problemas de aprendizagem que criam dificuldades ao longo do processo instrucional;
- b) verificar o desempenho dos alunos de 1ªs, 3ªs, 5ªs e 7ªs séries em determinados aspectos cognitivos que seriam, na opinião de professores militantes, fundamentais à aprendizagem, no currículo da escola de 1º grau;

c) fornecer subsídios para os professores atuarem no seu dia-a-dia, recuperando os alunos, ao longo do processo, em suas possíveis deficiências.

Em duas oportunidades distintas, Gatti (2002; 2013) assevera que ela pode ser caracterizada como um estudo-piloto, com o escopo de investigar a viabilidade de se promover uma avaliação com a abrangência pretendida, o modo como as escolas receberiam a avaliação, a adequação dos instrumentos utilizados às realidades avaliadas, a relevância dos resultados que seriam obtidos, dentre outros aspectos.

Mirando esses objetivos, a avaliação foi realizada em dez cidades brasileiras, por meio da aplicação de provas de português, matemática e ciências. Nessa etapa, foram avaliadas 4.518 crianças matriculadas na 1^a, 2^a, 3^a, 5^a e 7^a séries de 19 escolas da rede pública. Após essa primeira realização de cunho experimental, a avaliação abrangeu mais 20 cidades, incorporando 8.069 alunos de 62 unidades escolares. Na terceira e última fase, 14.868 crianças, oriundas de 157 escolas de 39 cidades, participaram da avaliação. Ao todo, a iniciativa abarcou uma amostra 27.455 alunos de 238 escolas públicas, localizadas em 69 cidades de vários estados da federação (GATTI, 2002, 2013; GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991; VIANNA, 2005).

Quanto aos componentes curriculares avaliados, houve uma variação entre as séries. Todas as séries avaliadas foram submetidas às provas de português e matemática, mas as provas de ciências destinaram-se apenas aos educandos matriculados na 5^a e 7^a séries, que também fizeram redação, como afirmam Gatti, Vianna e Davis (1991).

Com o seu caráter amostral, a avaliação ofereceu um diagnóstico da situação de aprendizagem desses componentes, até então, oficialmente, desconhecido pelo Ministério e pelas secretarias de educação. De um modo geral, os alunos não obtiveram um desempenho desejável na referida avaliação, principalmente os das séries mais avançadas.

Mesmo que rapidamente, os estudos revisados sobre o assunto não mencionam ações, por parte dos que encomendaram essa avaliação, delineadas com base nos resultados obtidos em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem. Se elas foram efetivadas, não ganharam tantas proporções, de modo que tenhamos conhecimento sobre elas, assim como temos da avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1^o grau. Numa visão otimista, os usos que eventualmente tenham sido feitos desses dados, de modo a proporcionar ganhos aos processos de ensinar e aprender, por mais escassos que tenham sido, ficaram perdidos ao longo da história, em decorrência da ausência de registros.

Há registros, no entanto, de novas experiências de avaliação no ensino fundamental público, que se desenvolveram a partir da avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau, como é o caso da avaliação promovida pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, realizada em 1988. Dentre as séries do 1º grau, a avaliação foi realizada na 2ª e 4ª séries, com foco no desempenho dos alunos em língua portuguesa (com redação), matemática, estudos sociais e ciências.

A iniciativa paranaense partiu de uma visão da avaliação como leme da gestão da educação, algo que tem se reiterado nos dias atuais. Como melhor esclarecem Vianna e Gatti:

A pesquisa partiu do pressuposto de que é função básica da escola de 1º grau transmitir um mínimo de elementos necessários aos indivíduos para que exerçam a sua cidadania. Ao Estado, dessa forma, cabe zelar pela qualidade da educação básica a que todos têm direito, mas para exercer essa atividade em toda a sua plenitude, necessita de elementos, obtidos através de procedimentos de avaliação, que orientem a sua ação. (VIANNA; GATTI, 1998, p. 5).

O texto dedicado à Educação na Constituição Federal de 1988 é frutífero para o surgimento dessa ideia. A Carta Magna, ao mesmo tempo que manifesta, em seus artigos 206, 211 e 214, uma preocupação com a qualidade do ensino, estabelece, no artigo 209, que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que, dentre outros aspectos, sua qualidade seja avaliada pelo poder público (BRASIL, 1988). Apesar dessa condição ter sido vinculada ao ensino privado, foi a partir deste ano que a avaliação em larga escala começou a ser introduzida na rede pública de ensino, quando o MEC desenvolveu um estudo-piloto, que antecedeu a criação do que hoje conhecemos como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Tal processo é narrado com uma riqueza de pormenores por Julio Jacobo Waiselfsz (2016), que coordenou a realização desta experiência, em entrevista cedida a João Luiz Horta Neto. Desta feita, assim como fizeram Freitas (2005), Bonamino e Franco (1999), Waiselfsz esclarece que tal trabalho foi realizado em setembro de 1988 em parceria com os estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, com o escopo de aquilatar os instrumentos e procedimentos em termos de adequação e relevância.

Consoante os relatos de Waiselfsz, apesar dessa iniciativa ter recorrido aos mesmos itens desenvolvidos para a avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública, a pretensão não era replicar essa avaliação, nem tampouco as demais as avaliações desenvolvidas naquela década, como bem destaca o entrevistado:

Queríamos avançar mais ainda; queríamos ter uma referência para a avaliação, definindo o que deveria ser o mínimo a ser aprendido e o quão distante os alunos estavam disso. [...]. Isso foi a base daquilo que depois foi feito para definir as Matrizes de Referência do Saeb e, posteriormente, as Matrizes Curriculares Nacionais. [...]. A proposta que desenhei não tinha como foco medir o que o aluno aprendeu. Os estudos do Heraldo Vianna mediam o que o aluno aprendeu. A nós, interessava ver o que o sistema estava fazendo para o aluno aprender. O foco passa do aluno para o sistema. Por isso, perguntamos a cada uma das secretarias o que o aluno deveria aprender, segundo a própria secretaria, e fomos atrás de medir se o aluno estava aprendendo o que a secretaria disse que deveria aprender. Nosso problema não era o que o aluno aprendeu. Era saber o que fez a secretaria para que o aluno aprendesse o que deveria ter aprendido. É responsabilidade do Estado para com a qualidade da aprendizagem. Por meio dos insumos mínimos, medimos o que o sistema está dando ao aluno, não o que o aluno aprendeu. Nos estudos de Heraldo, ao não se ter como referência o que a secretaria quer que seja trabalhado na escola, foca-se apenas no fato de o aluno ter conseguido ou não aprender. Se ele não aprendeu, o que se faz com o aluno? O que se faz com um sistema que não consegue ensinar? A visão que tínhamos era essa: estamos pesquisando para ver o que o sistema conseguiu fazer para que o aluno aprenda. O foco não era o aluno, era a rede de ensino. (WAISELFSZ, 2016, p. 183-184).

A concepção da proposta não ignorou, portanto, as experiências avaliativas inicialmente realizadas no contexto educacional brasileiro. Na análise de Freitas, o desenho proposto “[...] representou, de certa forma, uma culminância dos estudos e pesquisas realizados ao longo dos anos 1980” (FREITAS, 2005, p. 62). Não obstante, desde o início, a intenção era ir além das iniciativas desenvolvidas até então, em termos de complexidade e objetivos pretendidos, já que se tratava de um mecanismo de avaliação que seria ampliado para todo o País.

De fato, tal estudo-piloto foi pensado e executado de modo a fornecer as bases para a primeira avaliação em escala nacional, que só aconteceu em 1990, com a criação do SAEB. Nos anos de 1990 e 1993, o MEC realizou o primeiro e o segundo ciclos do sistema, instituído legalmente em 1994, por meio da portaria nº 1.795 (BRASIL, 1994).

Diferentemente das experiências avaliativas que o antecederam, o SAEB perdura até os dias atuais, caminhando para a terceira década de existência no ensino básico brasileiro, com maior incidência no ensino fundamental.

Na primeira versão assumida pelo SAEB, em 1990, a ênfase recaiu sobre o desempenho dos alunos matriculados na 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries⁸ do ensino fundamental, em ciências, matemática, língua portuguesa e redação. De acordo com Bonamino e Franco (1999), os testes utilizados nesse primeiro ciclo foram elaborados pela Fundação Carlos Chagas, tendo como referência a Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau

⁸ Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, a 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries passaram a se chamar 2^o, 4^o, 6^o e 8^o anos, respectivamente.

da Rede Pública. Além dos testes, já na primeira edição, o sistema fez uso de questionários. A aplicação de tais instrumentos ocorreu em todos os estados brasileiros em caráter amostral, junto a 6.000 unidades de ensino, 3.000 diretores, 27.000 docentes e, aproximadamente, 110.000 estudantes (PESTANA, 1992).

Da primeira edição até os dias atuais, o SAEB passou por sucessivas mudanças nos objetivos, instrumentos, séries avaliadas, conhecimentos aferidos, técnicas de análise dos dados, quantitativo de participantes, entre outras. O estudo de Bonamino e Franco (1999), a propósito, é rico em informações acerca das inflexões ocorridas nos primeiros quatro ciclos do SAEB (1990, 1993, 1995 e 1997). Em maior ou em menor ordem, as mudanças continuam a ser efetivadas nas edições posteriores. Um aspecto, porém, que se mantém inalterado até o seu sétimo ciclo é o caráter eminentemente amostral do sistema.

Em sua sétima edição, no ano de 2003, conforme informações constantes no site do Inep (2017a), o SAEB coletava dados em amostras de escolas públicas e privadas, de áreas urbanas e rurais. Em ambas as redes de ensino, o sistema aplicava testes de língua portuguesa e matemática endereçados aos alunos matriculados na 3ª série do ensino médio e na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental.

No ciclo posterior, em 2005, o SAEB assumiu uma nova configuração, estabelecida por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005). Com isso, o SAEB passou a ser formado por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

Nessa reestruturação a periodicidade bianual do sistema é mantida, assim como as características do SAEB de 2003, que foram creditadas à ANEB, definida como uma avaliação externa e em larga escala por amostragem, realizada tanto no ensino público quanto na rede privada, com o objetivo de avaliar a eficiência, equidade e qualidade da educação (BRASIL, 2005).

Na coleta de dados, a ANEB aplica o mesmo instrumental utilizado na ANRESC junto ao 5º e 9º ano do ensino fundamental e ao 3º ano do ensino médio de escolas públicas e particulares, que não atendem aos critérios de participação na ANRESC. Assim, para participar da ANEB, as séries avaliadas devem possuir o mínimo de 10 alunos por turma (INEP, 2017b). Os instrumentos adotados coletam dados acerca do desempenho do alunado e das condições endógenas e exógenas em que o ensino e a aprendizagem se realizam. As informações obtidas nesse processo, conforme a portaria que a instituiu legalmente:

[...] fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas (BRASIL, 2005, p. 17).

A novidade instaurada por meio da Portaria Ministerial foi mesmo a criação de uma nova avaliação, a ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil. A ANRESC é restrita aos alunos matriculados no 5º e no 9º ano do ensino fundamental público. A aplicação é realizada em unidades de ensino urbanas e rurais, desde que, nas séries avaliadas, as escolas possuam turmas compostas por, no mínimo, 20 alunos. Com o caráter censitário e a metodologia de tratamento dos dados adotados pela ANRESC, foi possível conhecer como as escolas públicas de todo o país se saíram nos testes de língua portuguesa e matemática.

É interessante notar que todos objetivos da ANRESC, propalados na portaria a que temos nos referido, exprimem a preocupação com a qualidade do ensino:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2005, p. 17).

Apesar de à primeira vista louvarmos essa preocupação, tais finalidades sugerem uma noção de qualidade da educação restrita ao desempenho dos alunos em dois componentes do currículo escolar: língua portuguesa e matemática. Noção que, paulatinamente, tornou-se uma máxima nos discursos e nas ações da política educacional brasileira. Mais tarde, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além do rendimento dos educandos nessas áreas do conhecimento, a taxa de aprovação também passou a ser considerada na definição da qualidade do ensino. Não foi sem razão, portanto, que o poder de influência do SAEB sobre os sistemas de ensino tornou-se mais incisivo a partir de 2005. Autores como Freitas (2013) postulam, inclusive, que, com a criação da ANRESC:

[...] a política de centralização de decisões e controles de resultados dos sistemas educacionais foi aprofundada [...]. Com esta iniciativa o governo federal estendeu até as unidades escolares de ensino fundamental público urbano a sua ação avaliativa relativa aos resultados, baseando-se na qualidade conforme concebida no SAEB. (FREITAS, 2013, p. 83).

Após três sucessivos ciclos de relativa estabilidade, no ano de 2013, com a Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013, o SAEB foi novamente ampliado e passou a ser constituído por

três avaliações: a ANEB, a ANRESC e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Nessa Portaria, a ANA é, fundamentalmente, caracterizada como uma avaliação censitária, com periodicidade anual, realizada no 3º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino, objetivando avaliar o desempenho dos alunos em leitura, escrita e matemática, bem como obter dados acerca das condições de oferta do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2013).

A avaliação da alfabetização manteve essas configurações até o ano de 2018. A partir de 2019, tal avaliação foi remodelada, passando a ser bianual, com foco no 2º ano do ensino fundamental e por amostragem, em escolas públicas e privadas, como prevê a Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019 (BRASIL, 2019b). A mudança relativa ao ano avaliado está em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que restringiu o ciclo de alfabetização aos dois primeiros anos do ensino fundamental, não mais até o 3º ano, como vinha sendo concebido. Em consequência disso, o desafio das escolas para atender as expectativas do governo federal, concernentes à alfabetização dos educandos, tornou-se ainda maior.

A bem da verdade, o ano de 2019 foi palco para uma nova reestruturação no SAEB por meio da Portaria nº 271, de 22 de março de 2019, mais claramente explicitada na Portaria nº 366/2019 (BRASIL, 2019b). Além dos ensinos fundamental e médio, a partir de então, o sistema também passa a abranger a educação infantil, ofertada em escolas públicas urbanas e rurais. Neste ano, para a primeira etapa da educação básica, está prevista a aplicação de questionários, a serem respondidos pelos professores, diretores e gestores municipais e estaduais de educação (BRASIL, 2019a; 2019b). Assim, diferentemente das aferições realizadas nas etapas seguintes, na educação infantil as crianças não serão submetidas a testes, o que será avaliado é a situação de acesso e oferta do ensino infantil em creches e pré-escolas (INEP, 2019).

No mais, é importante destacar que, neste redesenho do SAEB, todas as avaliações que o compõem perdem as denominações até então recebidas (ANA, ANEB e ANRESC) e passam a ser designadas tão somente por Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (INEP, 2019; MEC, 2018).

Nesse processo de reestruturação, embora tenham sido preservadas características destas avaliações, houve modificações tanto na avaliação da alfabetização (como já destacado), quanto na avaliação do 9º ano do ensino fundamental. No último ano do ensino fundamental, a partir do ano de 2019, além dos testes de língua portuguesa e matemática, uma amostra de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas,

também terá seus conhecimentos em ciências da natureza e ciências humanas avaliados (BRASIL, 2019b).

Em face do itinerário histórico em desenvolvimento, convém destacar como avaliações externas se inseriram e se inserem na gestão da educação. No caso brasileiro, as avaliações externas foram requisitadas pela gestão da educação, com maior expressão a partir da década de 1990, quando a qualidade da educação passou a figurar como o alvo central da política educacional. As avaliações externas foram visualizadas, nesse contexto, como verdadeiros fulcros para melhorar a qualidade da educação. Tal vinculação perdura até os dias atuais, servindo como égide para a adoção desses mecanismos.

Passadas algumas décadas de adoção desses mecanismos, o atual quadro educacional brasileiro denota que essa finalidade está longe de ser atendida e que a melhoria da qualidade da educação requer medidas que transcendem o diagnóstico proporcionado por uma avaliação. Como bem destaca Gatti (2007, p. 1): “[...] se avaliações externas por si melhorassem a qualidade da educação, seríamos o país com melhor desempenho dos alunos no mundo”.

A partir desse período, década de 1990, o ensino fundamental tem sido um terreno periodicamente visitado por avalanches de avaliação externa e em larga escala. O fenômeno inicialmente originado no topo da montanha, a União, a partir dessa década, também passa a ser promovido pelos estados brasileiros.

A história da avaliação externa na esfera estadual foi iniciada em 1992, ano em que Ceará e Minas Gerais começaram a desenvolver seus sistemas próprios de avaliação. Antes de receber a sua atual nomenclatura, de acordo com Lima (2007), o sistema de avaliação do estado do Ceará, implantado em 1992, foi denominado de Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries, ficando mais conhecido nesse período como Avaliação das Quartas e Oitavas. Mais tarde, o sistema também foi chamado de Avaliação da Qualidade do Ensino.

A criação do sistema, que hoje conhecemos como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), teve estreita relação com o diagnóstico conhecido a partir dos dados coletados pelo primeiro ciclo do SAEB, em 1990. Tal diagnóstico trouxe revelações preocupantes no tocante ao acesso, à universalização e ao rendimento escolar. Foi com o intento de superar o quadro educacional constatado que os gestores educacionais do

estado do Ceará decidiram criar um sistema próprio de avaliação, visto como um mecanismo de monitoramento das políticas em prol da qualidade da educação (LIMA, 2007).

À medida que foi se consolidando no estado, a sistemática ampliou sua abrangência para todos os municípios cearenses. Seu percurso histórico é marcado por experiências de aplicação da avaliação via internet, o que ficou conhecido como SPAECE NET, cujo formato se manteve por três anos consecutivos, 2001, 2002 e 2003. Atualmente, o sistema realiza diferentes aferições na educação básica. Passam pelo crivo do sistema o nível de alfabetização dos alunos do 2º ano do ensino fundamental (SPAECE-Alfa), os conhecimentos em língua portuguesa e em matemática dos educandos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, incluindo os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Com exceção do alunado do 2º ano do ensino fundamental, são aplicados questionários contextuais aos demais estudantes e aos seus respectivos professores e diretores.

Assim como no Ceará, o estado de Minas Gerais é vastamente conhecido por ter sido precursor na implantação de um sistema próprio de avaliação no ano de 1992.

A criação da política própria de avaliação foi influenciada por problemas atinentes à realidade educacional mineira, nesse sentido, a iniciativa foi concebida com o propósito de “[...] realizar diagnóstico e compor acervo de dados e informações consistentes sobre as escolas, com vistas a obter uma base importante para implementação de um plano de melhoria do ensino” (SOUZA, 1999, p. 62). Além do próprio contexto educativo, a Constituição de Minas Gerais (1989), cujo texto apontava a avaliação como um requisito para assegurar a qualidade do ensino, também estabeleceu a proposição da avaliação, que ficou conhecida como Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (ANTUNES; XAVIER; FREITAS, 1992; SOUZA, 1999; VIANNA, 2005).

Conforme relatos de Vianna (1993), que atuou como consultor técnico responsável pela fundamentação teórica e pelo delineamento metodológico da avaliação, o programa foi traçado com o cuidado de manter correspondência com a realidade educacional mineira. Além disso, na proposição do sistema, partiu-se do entendimento de que para avaliar a qualidade da educação seria necessário considerar fatores extrínsecos e intrínsecos à escola. Em decorrência disso, a avaliação não seria exclusivamente baseada no desempenho escolar, que, por sinal, figurava entre os aspectos inerentes à escola.

Nas primeiras edições da avaliação, participaram todos os alunos matriculados no ensino fundamental (3ª, 5ª, 8ª séries), no ensino médio (2ª série) e na habilitação magistério das séries iniciais do ensino fundamental (3ª e/ou 4ª série). A obtenção de informações acerca do desempenho escolar em português (incluindo uma prova de redação) e em matemática consistiu em um denominador comum entre as séries avaliadas. A avaliação também englobou outras áreas do conhecimento (ciências, história, geografia, física, conteúdos básicos para magistério), de acordo com a série em análise (VIANNA, 1993).

Em janeiro de 1999, esse primeiro esforço para avaliar a situação do ensino no estado foi encerrado e em fevereiro de 2000 foi lançado o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), como adverte Vianna (2005). O SIMAVE se consolidou no estado e se mantém ativo até a atualidade, sendo composto por programas avaliativos: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), com ênfase para os níveis de alfabetização dos alunos do 3º e 4º ano do ensino fundamental; o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), com a finalidade de avaliar a qualidade da educação básica, tendo como referência o desempenho dos alunos do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio; o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), com a função de fornecer diagnósticos úteis ao desenvolvimento da intervenção pedagógica.

Após as iniciativas originadas no Ceará e Minas Gerais, o estado de São Paulo também propôs seu sistema estadual de avaliação. Nesse estado, a decisão de avaliar a rede de ensino por meio de um sistema estadual de avaliação ocorreu em 1996. Esse feito foi efetivado por meio da resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996.

Após a explanação das razões centrais que levaram a Secretaria de Educação à proposição da política própria de avaliação, a referida resolução definiu como finalidade do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP obter informações acerca do desempenho dos educandos do ensino fundamental e médio, que subsidiassem as decisões a serem tomadas em três níveis: capacitação de professores; aperfeiçoamento da proposta pedagógica; consideração dos resultados da avaliação no planejamento escolar, de modo a trazer ganhos para o fluxo escolar (SÃO PAULO, 1996).

No documento, é declarada a intenção de, paulatinamente, abranger todas as séries do ensino fundamental e do ensino médio, avaliando, em ambos os níveis, as seguintes áreas do

saber: português, matemática, história e geografia. Além desses componentes, os conhecimentos dos alunos do ensino fundamental em ciências também seriam avaliados, assim como o domínio dos alunos do ensino médio em química, física e biologia (SÃO PAULO, 1996).

Amparada nessa determinação, ainda no ano de 1996, ocorreu a primeira edição do sistema de avaliação estadual paulista. Conforme Vianna (2005), naquele ano, todos os alunos das 3^a e 7^a séries do ensino fundamental fizeram testes de língua portuguesa e matemática. Ao alunado da 7^a série também foram destinados testes de ciências, história e geografia.

Desde 1996 o sistema vem sendo mantido pela esfera estadual, sendo perpassado, de acordo com Calderón e Oliveira Junior (2012), por três momentos: de 1996 a 2002; de 2003 a 2007 e a partir de 2008. Em relação a esses períodos, Calderón e Oliveira Junior advertem que:

O primeiro se refere à sua formação identitária; o segundo caracteriza-se pela instabilidade gerencial, com destaque para as trocas no comando no governo paulista e o terceiro pela estabilidade em um contexto de hiperpragmatismo gerencial. (CALDERÓN; OLIVEIRA Jr., 2012, p. 63).

A instituição de sistemas estaduais de avaliação não ficou circunscrita a esses três estados, sendo sucessivamente notada no âmbito de outras Secretarias Estaduais de Educação, de tal modo que no ano de 2015 – como nos foi dado a conhecer por Machado, Alavarse e Arcas (2015) – Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe eram as poucas unidades da federação que não gozavam de sistemas de avaliação próprios. Em 2016, esse número tornou-se ainda menor, pois um destes estados, o Rio Grande do Norte (RN), divulgou a decisão de criar seu sistema estadual de avaliação, denominado de Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Secretaria da Educação do RN (SIMAIS).

Tais sistemas, em sua maioria, tomam o Saeb como arquétipo. Apontamentos nessa direção foram efetivados por Machado, Alavarse e Arcas (2015), a partir do observado em 19 sistemas estaduais de avaliação. Resultados de uma pesquisa preliminar a essa, originados com base em cinco sistemas avaliativos estaduais, endossam essa compreensão: “Observou-se

que os sistemas tendem a apresentar características semelhantes e tomam como principal referência o Sistema de Avaliação da Educação Básica, de âmbito nacional” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 793). Nos últimos anos, de modo especial, isso é notado com maior expressividade, pois os sistemas estaduais passaram a ser operacionalizados no cerne da gestão educacional dos estados, usualmente apresentados como uma medida para auxiliar a rede de ensino a obter bons resultados de Ideb.

Além das experiências de avaliação estadual, a história das avaliações brasileiras com foco para o ensino fundamental tem sido acrescida pelas propostas municipais de avaliação. Um seleto grupo de pesquisadores educacionais colaboram para o descortinar desse fenômeno, a começar por Gatti (2009), que, em um escrito sobre a trajetória histórica dessas avaliações no Brasil, menciona a realização de uma experiência dessa ordem pelo município de São Paulo em 1980.

Até então, não temos conhecimento da criação de outras avaliações municipais nessa década. Ao que tudo indica, nos anos 80, esse fenômeno ficou restrito à cidade de São Paulo. O movimento foi retomado na década de 1990, de acordo com relatos de Marques, Oliveira e Fonseca (2010), na realidade educacional cearense, a partir de 1999, o município de São Gonçalo do Amarante - CE passou a investir em uma avaliação própria. No município de Três Lagoas - MS, a criação da avaliação própria foi mais recente ainda: segundo Moreira (2004), a referida avaliação foi criada em 1997.

Da década de 1990 até os dias atuais, a quantidade de avaliações municipais foi consideravelmente multiplicada. Com o despontar dessas avaliações no plano municipal, a retrospectiva da trajetória histórica das avaliações no ensino fundamental brasileiro se avoluma, pois já não é uma história que pode ser narrada em dois níveis, mas em três: o nacional, o estadual e o municipal.

Apesar de ainda não termos conhecimento exaustivo sobre as avaliações promovidas pelos municípios, o tema não é ausente de análises. A bem da verdade, tal fenômeno representa, hoje, uma arena fértil para o desenvolvimento de significativas investigações.

3.2 Iniciativas municipais de avaliação: estudos, tendências e inclinações

No levantamento bibliográfico efetivado, a primeira investigação a tratar de uma genuína iniciativa de avaliação municipal trata-se da pesquisa desenvolvida por Moreira (2004), que fez uma análise do programa de avaliação do município de Três Lagoas (MS), criado no ano de 1997.

Nesse estudo, Moreira (2004) concentrou seus esforços em investigar as intenções, os valores e as orientações políticas que permearam a realização desse tipo de avaliação na rede de ensino. Trilhando esse objetivo, o estudo de Moreira (2004) constatou que a opção do município de avaliar as escolas que compunham a sua rede de ensino, mesmo com limitações de ordem teórica e técnica, resultou da influência da política educacional brasileira que, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), oportunizou maior flexibilização na organização do ensino aos entes federados e designou a avaliação educacional como instrumento de controle da qualidade da educação.

De acordo com Moreira (2004), a opção do município também foi influenciada pela sua própria realidade educacional, marcadamente caracterizada com elevados índices de evasão e repetência. Além dessa constatação, uma das principais evidências do estudo, quiçá a principal, foi que, na relação estabelecida entre a gestão e a avaliação, a avaliação atuava como um “braço invisível” da gestão educacional, sendo concebida como referência para quaisquer tomadas de decisão e como forma de controle central sobre o trabalho desenvolvido nas escolas e sobre o rendimento escolar. Ainda de acordo com Moreira (2004, p. 93), predominou no município a lógica de que o resultado da avaliação representa o “[...] único definidor de critérios para a obtenção da qualidade na educação”.

No sistema investigado por Costa e Oliveira (2006) essa díade entre avaliação própria e tomada de decisão é manifesta no próprio objetivo da iniciativa, então denominada Projeto Integrado de Pesquisa Avaliação da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Angra dos Reis.

O estudo de natureza eminentemente descritiva de Costa e Oliveira (2006) se deteve a apresentar, de modo sucinto, o objetivo da avaliação, os instrumentos utilizados, a base que orientou a elaboração dos testes, os responsáveis pela elaboração dos testes e o procedimento adotado na análise dos dados. Com base na descrição realizada por Costa e Oliveira (2006), é possível perceber que o que era feito no âmbito municipal em muito se espelhava no modelo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB. Há semelhança nos

instrumentos empregados (testes e questionários contextuais), na referência curricular para a formulação dos testes (matrizes curriculares do SAEB), na opção metodológica de análise dos dados (Teoria da Resposta ao Item), nas séries (4^a e 8^a séries do ensino fundamental) e nas disciplinas avaliadas (língua portuguesa e matemática).

Ainda de acordo com Costa e Oliveira (2006), para a sua efetivação, o mecanismo de avaliação conta com as colaborações de dois centros especializados em avaliação vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Assim como nas pesquisas de Moreira (2004) e de Costa e Oliveira (2006), no estudo de Santos e Amorim Neto (2006), é possível perceber que na Secretaria Municipal de Educação estudada a avaliação também fomenta a tomada de decisão. Com base no diagnóstico do nível de desempenho escolar, proporcionado pela Política de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Petrolina - PE (PARMEP), o município parte para a intervenção pedagógica, que se realiza no âmbito do Projeto SER + Educação.

Implantada no ano de 2003, a PARMEP é concebida como um instrumento a favor da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a tônica da secretaria está na intervenção pedagógica, com vistas a assegurar o aprendizado dos alunos em áreas específicas (SANTOS; AMORIM NETO, 2006).

Os autores, membros da Secretaria Municipal de Educação, reportam-se à experiência avaliativa com entusiasmo, associando, inclusive, o bom desempenho da rede municipal na Prova Brasil, em relação às escolas do Brasil e do estado de Pernambuco, às intervenções pedagógicas pautadas nos resultados do PARMEP. De acordo com Santos e Amorim Neto:

[...] das 14 escolas que participaram do Prova Brasil, avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 01 obteve a média em Português (177,99) maior que a média das escolas estaduais do Brasil (176,07); 01 obteve a média em Matemática (181,49) maior que a média das escolas municipais do Brasil (178,66); 05 obtiveram a média em Português maiores que a média das escolas municipais do Brasil (171,09); 08 obtiveram a média em Português maiores que a média das escolas estaduais de Pernambuco (162,39) e 10 escolas obtiveram a média em Matemática maiores que as escolas estaduais de Pernambuco (169,71). (SANTOS; AMORIM NETO, 2006, p. 79-80).

Tais resultados, inegavelmente, são frutos do trabalho realizado na rede de ensino, que se desenvolve em torno dos chamados “descritores básicos” das disciplinas de língua portuguesa e matemática, com base no que foi exposto por Santos e Amorim Neto (2006). Essa prática do município, focada em áreas específicas, pode ser tratada como uma robusta evidência de que o município recorre à limitação do currículo escolar aos conhecimentos enfatizados pelas avaliações em larga escala. Construção que, nos últimos tempos, vem se difundindo no cenário educativo, sendo objeto de crítica em variados espaços do campo educacional.

Outra investigação que figura entre as primeiras pesquisas que registraram a existência dessas iniciativas em nível municipal é a tese de Figueiredo (2008). A produção tomou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal (SAREM), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Cosmorama (São Paulo), como objeto de estudo.

Proposto pela Resolução SME Nº 08 de 10 de setembro de 2002, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação por meio da Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 03/02, o SAREM foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos de 2ª e 4ª série do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática (FIGUEIREDO, 2008). Ao longo do estudo, o empreendimento é tratado como uma “[...] forma de monitoramento da educação”, constituindo-se em uma “[...] condição de estabelecimento de políticas para a melhoria da qualidade do ensino” (FIGUEIREDO, 2008, p. 159).

Além de fornecer subsídios para o estabelecimento de políticas municipais de educação, de acordo com Figueiredo (2008), a avaliação também fornece subsídios para a orientação e aprimoramento da proposta pedagógica, para o planejamento escolar e para o estabelecimento de metas. Na perspectiva da autora, a iniciativa do município de Cosmorama é dotada tanto da função somativa quanto da formativa. Somativa “[...] porque determinou níveis de rendimento e decidiu se houve sucesso ou fracasso” e formativa “[...] porque serviu para a tomada de consciência que contribuiu para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2008, p. 191).

A publicação de Figueiredo, divulgada no primeiro semestre de 2008, é seguida pela publicação de Marques, Ribeiro e Ciasca (2008) no segundo semestre do mesmo ano. Em síntese, essa última publicação retrata o trabalho desenvolvido pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no que se refere a uma das metas prioritárias do Programa: “[...]”

ajudar os municípios participantes a implantar sistemas municipais de avaliação” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 438).

De acordo com Marques, Ribeiro e Ciasca (2008), o Programa surgiu no ano de 2006 como uma medida para combater o diagnóstico constatado pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, cujos resultados revelaram uma situação preocupante no tocante à aprendizagem da leitura e da escrita de crianças matriculadas na 2ª série do ensino fundamental, à formação do professor alfabetizador, à prática docente e às condições de trabalho dos professores.

Nessa linha, a implantação de avaliações municipais foi entendida como uma estratégia para combater o analfabetismo no estado. Para tanto, a proposta de avaliação do programa assumiu caráter diagnóstico e formativo, de modo que as dificuldades dos alunos fossem identificadas em tempo oportuno para o desenvolvimento das necessárias intervenções pedagógicas (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008).

A proposta de avaliação da educação municipal assumida no seio do PAIC, mais do que uma iniciativa isolada em nível municipal, resultou da parceria estabelecida entre a Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/CE), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Esse movimento foi difundido por todos os municípios cearenses através do trabalho conjunto entre as equipes municipais e a equipe especializada em avaliação do referido programa.

Em virtude do trabalho promovido pelo PAIC, Marques, Ribeiro e Ciasca atribuem ao programa o *status* de:

[...] pioneiro na implantação e gerenciamento de um processo de avaliação que visa, sobretudo, à construção da autonomia dos municípios cearenses no diagnóstico e intervenção para a melhoria da qualidade da educação. (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 447).

As ações desenvolvidas pelo PAIC em parceria com os municípios cearenses também foram retratadas em artigo escrito por Marques, Aguiar e Campos (2009). Neste artigo, os pesquisadores dão ênfase ao modelo de avaliação proposto pelo PAIC, explicando o

embasamento teórico, a metodologia traçada e os resultados da avaliação. Ao que tudo indica, a concepção desse modelo de avaliação representou uma das principais estratégias do programa, “idealizado com o intuito de apoiar os municípios do estado do Ceará no sentido de elevar-se a qualidade do ensino ministrado nas séries iniciais do ensino fundamental” (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009, p. 278). Com vistas a alcançar esse objetivo, o PAIC elencou como “meta principal promover a autonomia e a competência técnica dos municípios nas áreas de avaliação, acompanhamento pedagógico, educação infantil, literatura infantil e gestão municipal” (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009, p. 278).

Isso posto, a partir do incentivo e apoio concedidos pelo PAIC no primeiro semestre do ano de 2006, Marques, Aguiar e Campos (2009) relatam que 55 municípios cearenses embarcaram nessa experiência, avaliando o nível de alfabetização dos alunos matriculados na 2ª série do ensino fundamental. Quanto à participação dos municípios:

Somente participaram dessa avaliação os municípios que aderiram de forma voluntária ao PAIC, ou seja, 55 municípios cearenses, o que corresponde a, aproximadamente, 30% dos municípios do Estado do Ceará. Essa avaliação envolveu 1.983 escolas, 2.592 turmas e 42.039 alunos. (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009, p. 281).

Na parceria estabelecida, conforme Marques, Aguiar e Campos (2009), a equipe do PAIC se responsabilizou pela idealização da avaliação e pelo repasse do protocolo de avaliação concebido aos municípios por meio de seminários. Os seminários foram desenvolvidos no sentido de propiciar formação técnica dos agentes educacionais atuantes na esfera municipal para conduzir esse tipo de iniciativa de modo autônomo. Também foram realizados seminários que trataram do uso pedagógico das informações, dessa vez conduzidos após a avaliação e com base nos resultados obtidos. Em contrapartida, os municípios arcaram com os gastos relativos ao deslocamento dos profissionais para os seminários, reprodução dos instrumentos, aplicação da avaliação e digitação dos resultados.

Além da avaliação realizada no primeiro semestre de 2006, de acordo com Marques, Aguiar e Campos (2009), no final deste ano os municípios realizaram uma nova avaliação com aquelas crianças avaliadas no primeiro semestre. Esse fato pode ser interpretado como um indício de reconhecimento do êxito do programa.

O papel desempenhado pelo PAIC de indutor de criação de avaliações no âmbito municipal, apesar de não ter contado com a parceria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem relação direta com o que foi defendido por Freitas (2007, p. 977), quando destaca a importância de se “[...] criar um programa de apoio aos municípios, com recursos, junto ao INEP, para alavancar, do ponto de vista técnico, o trabalho de implantação destas políticas junto com os municípios”. Nesses termos, considerando a magnitude e a qualidade do protocolo de avaliação proposto pelo programa aos municípios, o trabalho pode servir de referência para os demais estados que se interessem por incentivar a implantação de avaliação em seus municípios.

Desdobramentos das ações desse programa foram evidenciados no trabalho de Marques, Barroso e Sousa (2010), o qual tratou da avaliação implementada por outro município cearense, Maracanaú. Com base na leitura acurada do trabalho dessas autoras, pode-se extrair que essa experiência teve sua gênese diretamente ligada com o trabalho já iniciado pelo PAIC. A iniciativa surgiu em 2008 com o escopo de avaliar o 1º ano do ensino fundamental e, nos anos posteriores, estendeu seu interesse para as demais séries dessa etapa da educação básica, evidenciando, portanto, uma continuidade e um alargamento da proposta apresentada pelo PAIC ao município.

As autoras também apresentam outros traços relevantes dessa iniciativa. Entendida como um instrumento de gestão, a avaliação é implantada no município sem receio de anunciar sua vinculação com a política nacional e estadual de avaliação. Nas palavras de Marques, Barroso e Sousa:

Maracanaú [...], conjugado com a esfera Federal e Estadual, concebe seu Sistema de Avaliação da Educação Básica, vinculado à Secretaria de Educação por compreender que a qualidade da educação está atrelada ao ato de avaliar. (MARQUES; BARROSO; SOUSA, 2010, p. 2786).

Como pode ser observado, o município acredita na existência de um elo entre “qualidade do ensino” e “avaliação” e toma como parâmetro de qualidade critérios assinalados pelas sistemáticas avaliativas externas ao município.

Ao longo do trabalho, as autoras expressam os objetivos da avaliação e os significados a ela atribuídos. Em suma, ela é associada ao diagnóstico e ao monitoramento do aprendizado, que remetem à responsabilidade pela aprendizagem e que, além disso, são importantes para ações no plano da gestão da educação, das políticas educacionais e das práticas pedagógicas.

Outro estudo originado na realidade educacional cearense, relativo ao assunto, trata-se do trabalho de Lima *et al.* (2010), o qual aborda a Avaliação Municipal da Educação de Tauá (AMET) de modo específico.

Uma das primeiras dimensões identificadas nesse trabalho é o empenho dos autores em justificar a importância de se instituir a avaliação própria. Os autores destacam que a avaliação atua na superação do “distanciamento percebido pelos sujeitos avaliados, entre os resultados divulgados em sistemas de avaliação mais amplos e as suas realidades” (LIMA *et al.*, 2010, p. 2444). O fato de não visualizar esse distanciamento com bons olhos, e, sobretudo, o desejo de que a avaliação tenha um estreitamento com a realidade educacional do município são dois fatores presentes no íntimo do movimento de criação de boa parte dessas avaliações. Tanto é que esses aspectos voltam a ser mencionados em outros estudos citados mais adiante, como o de Breves, Monteconrado e Rocha (2016), só para mencionar um exemplo.

A importância da AMET também é pontuada em virtude da possibilidade de envolver os diferentes agentes educacionais do sistema de ensino, da consideração das idiossincrasias da realidade avaliada e da oportunidade que ela propicia à compreensão do processo educacional, no tocante às práticas educativas e às necessidades de aprendizagem do alunado (LIMA *et al.*, 2010).

O mecanismo não se circunscreve à avaliação de alunos, em seu objetivo central declara-se a intenção de se obter um diagnóstico (da aprendizagem, do ensino e da gestão) que seja útil tanto para a gestão (educacional e escolar) quanto para os professores, na tomada de decisões. À avaliação própria foi atribuída uma função fundamental, em seus objetivos específicos constam que as informações por ela proporcionadas devem subsidiar a reflexão sobre a situação do sistema de ensino, assim como a elaboração de uma intervenção político-pedagógica direcionada à melhoria da realidade educacional (LIMA *et al.*, 2010).

Atrelada à AMET, Lima *et al.* registraram a seguinte prática:

Para incrementar o AMET, o Governo Municipal decidiu integrar à proposta um mecanismo amplo de valorização de esforços pedagógicos dos profissionais, alunos e das unidades escolares, como forma de reconhecimento e incentivo ao trabalho e a busca de melhoria do ensino e da aprendizagem, associado ao compromisso de implementar as mudanças necessárias e criar condições próprias à concretização da evolução dos resultados estimados pelo poder público. (LIMA *et al.*, 2010, p. 2445).

Os autores se reportam a essa valorização muito vagamente, não detalhando como ela acontece. Nos termos como foi colocada, não ficou claro, portanto, se essa valorização se estende a todas as escolas, contemplando todos os profissionais e alunos como uma forma de, realmente, dar condições para a melhoria da qualidade da educação. Do mesmo modo, não ficou manifesto se ela é conferida apenas àqueles que se destacam na avaliação, o que indicaria a existência de uma política de bonificação vinculada à avaliação própria. O mesmo não aconteceu no trabalho de Marques, Barroso e Sousa (2010), que mencionam, sem deixar dúvidas, que o município adotava esse tipo de política. Nessa rede, na época da publicação, “[...] a turma que obtiver o percentual mínimo de 90% (noventa por cento) de acertos na prova, o professor da referida turma terá um acréscimo 10% (dez por cento) no seu vencimento-base, no ano subsequente” (MARQUES; BARROSO; SOUSA, 2010, p. 2787).

Outra municipalidade cearense que se destaca pela implantação de uma avaliação própria é o município de Jijoca de Jericoacoara (CE). Os estudos de Muniz, Braga e Muniz (2015) e de Muniz (2016) versam, essencialmente, sobre essa iniciativa, que a partir do ano de 2013 passou a se denominar Sistema de Avaliação do Ensino Municipal em Jijoca de Jericoacoara (SAEMJJ).

Antes de sua oficialização em 2013, a avaliação já vinha sendo realizada pelo município desde o ano de 2009. Nesse intervalo de tempo a iniciativa municipal passou por processos de definição e aperfeiçoamento (MUNIZ; BRAGA; MUNIZ, 2015; MUNIZ, 2016). No ano de 2009, com a nova gestão da educação municipal, nas palavras de Muniz, Braga e Muniz (2015, p. 637), “[...] o monitoramento da educação passou a ser primordial, pois queriam acompanhar mais de perto a situação das escolas”. Nesse ponto, é interessante observar que assim como os primeiros movimentos para avaliar a rede de ensino, a oficialização e remodelação da sistemática em 2013 também ocorreu em um momento de mudança de gestão.

Ambos os estudos são reveladores da instituição da avaliação municipal nos moldes das avaliações em larga escala de cunho estadual e nacional. O estudo de Muniz, Braga e Muniz (2015), de modo particular, evidenciou que o SAEMJJ é uma política fortemente influenciada pelo SPAECE.

Traços característicos da relação do SAEMJJ com as avaliações em larga escala podem ser extraídos com base na periodicidade em que a secretaria aplica avaliações na rede de ensino. Ela varia de acordo com a série avaliada, podendo acontecer duas ou três vezes ao ano, de acordo com Muniz:

[...] nas turmas em que os discentes passam por avaliações em larga escala, como o Spaece e a Prova Brasil, a equipe do SAEMJJ aplica três avaliações durante o ano. Nesses casos, as avaliações são iniciais, implementadas logo nos primeiros meses do ano letivo; parciais, no meio do ano; e finais, nos últimos meses do ano. Nas demais turmas, aplicam-se avaliações iniciais e finais. (MUNIZ, 2016, p. 82).

Indubitavelmente, o modo como a periodicidade foi definida, com uma maior preocupação com o rendimento dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, manifesta a intencionalidade de preparar o educando para as avaliações externas e em larga escala, com vistas a potencializar seu desempenho nessas avaliações.

Ademais, tanto Muniz, Braga e Muniz (2015) quanto Muniz (2016) apontam que o SAEMJJ, além da função diagnóstica, vem assumindo função formativa. Nas palavras de Muniz (2016), por exemplo, a iniciativa é realizada com o propósito de:

[...] aferir a aprendizagem dos alunos; em paralelo, os dados obtidos atuam também norteando o trabalho dos educadores e da equipe gestora da Secretaria Municipal da Educação (SME). Por serem processuais, ou seja, ao longo do ano letivo, norteiam atitudes e ações na tentativa de aprimorar o que é identificado. Logo, essa sistemática age na perspectiva de uma avaliação formativa (MUNIZ, 2016, p. 52).

Para as estudiosas, os efeitos desse trabalho são notados no desempenho dos alunos no SPAECE e na Prova Brasil, com consequente elevação do Ideb municipal. Nos últimos anos, o município tem se sobressaído por alcançar posição de destaque na avaliação estadual e por superar com folga as metas do Ideb. O conhecimento dessa experiência, proporcionado por meio dos referidos estudos, leva-nos a questionar se esses números resultam com mais força de um trabalho efetivo em busca do aprendizado estudantil ou de uma política de avaliação “a partir da” e “para a” avaliação.

Um diferencial da iniciativa que, com efeito, pode trazer ganhos para a melhoria do aprendizado reside no modo como os resultados são apresentados. Em consonância com Muniz, Braga e Muniz (2015) e Muniz (2016), para cada turma, além de indicar a nota e o percentual de acerto, a secretaria de educação apresenta o desempenho (acerto ou erro) dos alunos (identificados nominalmente) em cada questão, associada, por sua vez, a um determinado descritor. A partir da avaliação própria, ela também proporciona uma visão ampla de cada turma, e isso é feito por meio de um gráfico de aproveitamento, que sintetiza o rendimento do alunado por questões e por descritores. Não há como negar, portanto, que com a disponibilização das informações nesse formato, promove-se um diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos de forma incisiva. Para os propositores da avaliação: “[...] tais informações objetivam nortear o professor quanto às necessidades educacionais de seus discentes, uma vez que lhe possibilitam identificar em quais áreas e conteúdos seus educandos estão com maiores dificuldades de aprendizagem” (MUNIZ, 2016, p. 57).

Os dois estudos que se reportam à avaliação trazem informações instigantes sobre a mesma, abordando inclusive a atuação da SME junto às escolas após a consolidação dos resultados. O estudo de Muniz (2016), por se tratar de uma dissertação, efetivou uma análise mais aprofundada do SAEMJJ, visto que nessa oportunidade a autora investigou as percepções dos professores do 2º ano do ensino fundamental, coordenadores pedagógicos e diretores da rede de ensino em torno do SAEMJJ. Com base nos achados de Muniz (2016), os agentes educacionais apresentaram atitudes de aceitação, confiabilidade e apropriação dos resultados do sistema, reconhecendo suas funções diagnóstica e formativa como aliadas do processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, os mesmos agentes teceram pontos negativos do programa de avaliação, como o fato do nível das questões estar acima do nível cognoscitivo das crianças do 2º ano do ensino fundamental, o que os leva a crer que os resultados não expressam bem o aprendizado dos alunos. Além disso, os pesquisados também mencionaram erro na correção das questões e, em maior frequência, o ranqueamento das escolas na divulgação dos resultados.

No material bibliográfico analisado, há um predomínio de estudos que analisam as avaliações próprias originadas nos municípios cearenses e paulistas, sendo que a quantidade de produções que tomam como objeto de investigação as experiências municipais de avaliação do estado de São Paulo possui maior volume. Mais detalhadamente, dos 36 estudos identificados no levantamento, sete (19,4%) narram diferentes iniciativas provenientes do Ceará, enquanto 14 (38,9%) apregoam a existência do fenômeno no estado de São Paulo.

Tais números ainda podem nos indicar que, semelhantemente ao pioneirismo desses estados na proposição de sistemas estaduais de avaliação, é possível que isso também tenha acontecido entre os municípios dessas esferas administrativas, quando os mesmos se aventuram na criação de avaliações próprias. No caso desses municípios, é possível afirmar que o movimento de criação de avaliações municipais se constitui em um reflexo da cultura de avaliação cultivada em ambos os estados, fazendo a rede municipal de ensino seguir a tradição dessas unidades federativas. Também é preciso assinalar que o esforço dessas municipalidades, assim como os demais municípios brasileiros com avaliação própria, guarda relação com as políticas educacionais de incentivo ao monitoramento da educação.

Além do município de Cosmorama (SP), investigado por Figueiredo (2008), a presença de avaliações municipais no estado de São Paulo tem sido registrada em outros municípios, a começar pelo próprio município que dar nome ao estado, São Paulo. Tal experiência, avaliação de São Paulo - SP, foi objeto de estudo de Maroja (2010), Catalani e Gonsales (2010), Evaristo e Santos (2010) e Born (2015).

Maroja (2010) fez uma abordagem da Prova São Paulo, principal instrumento do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Criado no ano de 2005, o sistema surgiu da necessidade de obter “informações periódicas que possibilitem o monitoramento do desempenho dos alunos, a verificação dos efeitos de políticas e programas educacionais e a apresentação de informações fundamentais à população” (MAROJA, 2010, p. 2107).

Nessa oportunidade, o autor fez um relato sucinto das três primeiras edições da Prova São Paulo acontecidas nos anos de 2007, 2008 e 2009, reportando-se ao uso das informações da avaliação. Com base nos escritos de Maroja (2010), no ano de 2007 foram pensadas ações para estimular a participação dos educadores na análise dos resultados e na proposição de estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. Além disso, investiu-se na formação docente e na elaboração de documentos curriculares. Nos anos posteriores, 2008 e 2009, houve um recuo em relação ao ano de 2007, as ações desenvolvidas se circunscreveram mais à comunicação dos resultados, lançando para as escolas a responsabilidade pelo desenvolvimento das intervenções pedagógicas.

Na visão de Maroja, a Prova São Paulo:

Possibilita aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem na medida em que auxilia as escolas a observarem suas realidades e proporem ações de intervenção necessárias ao aumento efetivo das proficiências de seus alunos. (MAROJA, 2010, p. 2112).

Não obstante, apesar de desconhecer a realidade investigada, o período de aplicação da prova, entre novembro e dezembro, em nossa análise, dificulta o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica mais eficaz. As ações desenvolvidas nesse sentido só poderiam acontecer na rede de ensino no ano posterior ao ano em que a avaliação foi realizada.

Por último, não podemos deixar de registrar que determinados aspectos da Prova São Paulo indicam que na proposição de sua avaliação própria, a Secretaria Municipal de Educação toma o SAEB como referência. Isso foi notado quando Maroja (2010) mencionou a opção por avaliar língua portuguesa e matemática, o uso de itens do Banco Nacional de Itens do INEP, a disposição dos resultados à luz da escala de proficiência do SAEB e, até mesmo, a aproximação dos resultados da avaliação municipal com os resultados da avaliação nacional.

A política própria de avaliação do município de São Paulo também foi estudada por Born (2015), mesmo que o foco central do estudo tenha sido a análise do eventual alinhamento entre a Prova São Paulo e o currículo da rede de ensino. Apesar de reconhecer a influência da avaliação, a autora concluiu não haver na rede investigada uma definição do currículo em função da prova supracitada.

Em relação à iniciativa paulista, de acordo com a dissertação de Born (2015), foi possível perceber que, da sua origem à sua finalidade, a avaliação própria encontrava-se fortemente arraigada a duas avaliações externas, o Saeb e o Pisa. O mecanismo proposto em face do baixo desempenho da rede de ensino nesses dois mecanismos de avaliação se fixou no município como uma forma de lograr a qualidade do ensino postulada pelas avaliações externas. O sistema de ensino partiu, assim, de uma concepção de qualidade que se resume ao domínio da leitura, escrita e resolução de problemas.

O esforço da rede de ensino de promover uma avaliação ajustada às políticas de avaliações desencadeadas em maior escala também foi notado quando se observaram as referências para a delimitação das habilidades avaliadas, os itens utilizados, as disciplinas avaliadas e, até mesmo, as próprias intencionalidades da proposta avaliativa, sendo alguns desses critérios também destacados por Maroja (2010).

Por outro lado, Born (2015) contextualizou a criação da avaliação própria de São Paulo com a dificuldade do sistema de ensino em se reconhecer nos resultados dos sistemas de avaliação da União. Com isso, essa medida também surge como uma forma de obter informações tanto para o desenvolvimento de políticas municipais quanto para o trabalho pedagógico.

A autora apresenta ainda um aspecto da avaliação estudada, que não pode deixar de ser mencionado. Além da existência de um órgão dentro da Secretaria Municipal de Educação incumbido, de acordo com Born:

[...] para a operacionalização da prova (elaboração dos testes, apoio na criação de um banco de itens, aplicação dos testes e tratamento dos resultados) foram contratadas empresas por meio de licitação pública. (BORN, 2015, p. 134).

Essa necessidade é facilmente compreendida quando se leva em consideração a extensão da rede⁹, que maximiza a dificuldade da tarefa que, por si só, já não é tão fácil.

A relação intercambiável entre a Prova São Paulo e o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, citada por Born (2015), foi modificada no ano de 2009 com a incorporação de uma nova prova ao sistema, a Prova da Cidade. O processo de implementação da Prova da Cidade é narrado nas publicações de Evaristo e Santos (2010) e de Catalani e Gonsales (2010), protagonizadas por membros do Núcleo de Avaliação Educacional da Secretaria Municipal de Educação da cidade São Paulo.

A Prova da Cidade “[...] é uma prova padronizada, com caráter externo e em larga escala, cuja elaboração, aplicação, correção e proposta de intervenção estão mais próximas dos profissionais de educação” (EVARISTO; SANTOS, 2010, p. 7). Ao que tudo indica, essa aproximação é uma das estratégias mais características da prova. Nessa perspectiva, o Núcleo de Avaliação Educacional, com o propósito de propiciar a participação dos professores na elaboração das questões da prova, ofereceu um curso optativo de elaboração de itens. Os itens elaborados pelos professores participantes do curso foram utilizados ou inspiraram os que foram utilizados na prova (CATALANI; GONSALES, 2010; EVARISTO; SANTOS, 2010).

⁹ Considerada como a maior rede municipal do país.

Outro aspecto no sentido de promover essa aproximação é a liberação do acesso aos itens da prova com as respectivas respostas dos alunos para os professores e gestores, estratégia que, de acordo Catalani e Gonsales (2010, p. 3), possibilita “analisar as dificuldades dos alunos em relação a determinadas habilidades e identificar as necessidades de intervenção pedagógica”. No ano de sua criação, a prova, de caráter optativo, avaliou os conhecimentos de língua portuguesa e matemática dos alunos dos 2º e 4º anos dos ciclos I e II do ensino fundamental com os seguintes objetivos:

a) auxiliar alunos a adquirirem novas atitudes e comportamentos frente a avaliações externas e em larga escala aplicadas na Rede; b) servir como instrumento diagnóstico do processo de aprendizagem para professores e gestores escolares, no primeiro semestre do ano. (EVARISTO; SANTOS, 2010, p. 7).

Nesse sentido, a sistemática possui uma dimensão formativa, uma vez que serve como instrumento de diagnóstico fornecendo informações para o aperfeiçoamento e a reorganização das práticas pedagógicas (EVARISTO; SANTOS, 2010).

A Prova São Paulo também foi objeto de estudo de Raimundo (2013), que menciona alguns aspectos característicos da mesma, já citados por Maroja (2010) e Born (2015), e concentra sua análise nas expressões da prova quanto à participação de alunos com necessidade educativa especial.

Em relação a isso, de acordo com Raimundo (2013), os propositores da Prova São Paulo, desde a primeira edição, preocuparam-se com a participação do alunado da educação especial na prova. A autora também observou que estratégias nessa direção foram pensadas ao longo dos anos. No ano de realização da pesquisa, havia adaptações de conteúdo e de forma, além de dispor de apoios especiais (ledor, escriba/ transcritor e guia-intérprete).

As adaptações de conteúdo, previstas para os alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), traduziam-se em ajustes no grau de dificuldade e nas habilidades exigidas e na quantidade de questões. As adaptações de forma se referiam à disponibilização da prova em Libras, braile e com letra ampliada (RAIMUNDO, 2013). Para a prova em Libras, a rede de ensino criou:

[...] uma versão *on-line* da Prova São Paulo que continha a tradução de todas as questões e de suas alternativas da Língua Portuguesa para a Libras, ou seja, ao lado de cada questão escrita, o aluno tinha a opção de clicar em um *link* e acessar a um vídeo com a interpretação da questão em sua língua, a de sinais. (RAIMUNDO, 2013, p. 128).

No entanto, apesar de haver toda essa preocupação em avaliar o aluno com necessidades educativas especiais, em suas notas conclusivas, Raimundo (2013, p. 153) sinaliza que “[...] não há um desdobramento dessa política de avaliação externa e em larga escala para a política de inclusão escolar”.

O sistema da rede municipal de ensino de São Paulo também é abordado no estudo de Castro e Siqueira (2016), que contém resultados parciais de uma tese de doutorado. Apesar de em seu título anunciar a proposta de discorrer sobre “Limites e potencialidades de iniciativas municipais de avaliação: um estudo de caso na RME/SP”, as autoras centralizam suas análises nas concepções dos professores em torno da avaliação, com vistas a captar possíveis influências das avaliações externas nas concepções e práticas avaliativas dos docentes.

Castro e Siqueira (2016) registram a existência de três iniciativas de avaliação na rede municipal de ensino de São Paulo, a saber: Prova São Paulo; Prova da Cidade e Prova Mais Educação. Sobre a Prova São Paulo, as autoras mencionam o seu ano de criação, apresentando maiores informações acerca da Prova da Cidade e da Prova Mais Educação. De acordo com Castro e Siqueira (2016), a Prova Mais Educação trata de uma avaliação bimestral do ensino fundamental, criada no ano de 2015 dentro do Programa Mais Educação São Paulo. Já em relação à Prova da Cidade, as autoras citam o ano de sua criação, o caráter diagnóstico, a incorporação dos professores da rede na composição dos itens da prova e os objetivos da prova, aspectos também citados por Catalani e Gonsales (2010) e Evaristo e Santos (2010). Os objetivos da prova, descritos por Castro e Siqueira (2016), representam uma ampliação dos propósitos citados nessas publicações realizadas no ano de 2010, estando orientados para: a preparação para outras avaliações externas; o diagnóstico das dificuldades dos alunos; o diálogo com referências curriculares da secretaria; o envolvimento dos profissionais da rede e a disponibilização do acesso aos itens, aos critérios de correção e às respostas dos alunos para os professores.

O estudo não se detém à explicação dos caracteres dessas iniciativas, apresentando nas considerações finais, mesmo que rapidamente, limites e potencialidades presentes na rede de ensino relativas às avaliações próprias da rede.

Com base no que foi exposto por Castro e Siqueira (2016), as limitações são de duas ordens: diálogo limitado entre a Secretaria Municipal de Educação e os professores e uso de simulados. Quanto à primeira limitação, “existem canais de divulgação de decisões e de resultados [...], mas poucas são as oportunidades de se ouvir os professores” (CASTRO; SIQUEIRA, 2016, p. 9). Por seu turno, a segunda limitação foi originada no uso de simulados para preparar os alunos para a Prova São Paulo, montados a partir de itens de avaliações disponíveis na internet (CASTRO; SIQUEIRA, 2016). Tais limitações, no nosso ponto de vista, dizem respeito mais aos desdobramentos das avaliações na rede de ensino e não às avaliações propriamente ditas, como nos leva a entender o título do trabalho.

No plano das potencialidades, em primeiro lugar, Castro e Siqueira visualizam como potencialidades dessas propostas:

[...] o fato de contarem com uma Matriz de Referência que apresenta com clareza qual é a competência a ser avaliada e quais são as habilidades necessárias, além da possibilidade de explorar os erros apresentados pelos alunos, refletidos nos distratores, o que pode dar pistas importantes sobre o processo cognitivo dos alunos levando o professor a repensar estratégias didáticas a partir das lacunas apresentadas. (CASTRO; SIQUEIRA, 2016, p. 10).

As autoras também apontam como potencialidade os resultados gerados pelas avaliações em uma perspectiva histórica, os quais podem subsidiar o repensar de estratégias, metas e planos de ação. Embora não tenham sido claramente elencados pelas estudiosas como tal, mais dois aspectos, mencionados no estudo, também podem ser destacados como potencialidades dessas iniciativas (Prova São Paulo e Prova da Cidade), a saber: o fato da Prova São Paulo detalhar os resultados por aluno¹⁰, o que possibilita um diagnóstico mais interessante para a intervenção pedagógica; o fato da Prova da Cidade disponibilizar às escolas tanto os itens¹¹ quanto as respostas dos alunos, medida que pode tornar a avaliação

10 Esse detalhamento dos resultados por aluno também é uma marca da Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno (AMDA), investigada por Pimenta (2012).

11 Aspecto destacado por Catalani e Gonsales (2010) e que também caracteriza o Sistema de Avaliação das Escolas Municipais (SAEM), estudado por Arruda (2011).

mais significativa e que proporciona informações que podem ser incorporadas no processo de ensino-aprendizagem.

Por último, vale salientar que nesse estudo Castro e Siqueira (2016, p. 8-9) registram o término das avaliações dessa rede de ensino, e elas o fazem nos seguintes termos: “Verificamos que, depois que a SME-SP deixou de desenvolver uma avaliação própria, as avaliações externas deixaram de fazer parte da rotina escolar”.

Registro da existência de avaliação municipal também foi efetivado por Ferrarotto (2011). A ocorrência foi novamente evidenciada em um dos municípios do estado de São Paulo, de modo mais preciso no município de Amparo que, no ano de 2006, instituiu o Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino (PROMASE). Na sua criação, o programa objetivava avaliar os conhecimentos de matemática e de língua portuguesa dos alunos matriculados na 2ª e 4ª série, sendo ampliado, nos anos de 2007 e 2008, para estudantes da 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

O foco central da pesquisa de Ferrarotto (2011) consistiu em verificar as ações executadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Amparo a partir dos resultados do PROMASE, buscando também evidenciar os efeitos do programa na escola e no trabalho do docente.

No que se refere à elaboração dos itens a serem utilizados pela avaliação, a partir dos relatos da investigação, foi possível perceber que a responsabilidade por essa tarefa, paulatinamente, foi sendo transferida da Secretaria para outros agentes. Nos anos de 2006 e 2007, a responsabilidade foi assumida pela Secretaria de Educação. Em 2008, os itens de língua portuguesa continuaram sendo formulados pela SME, enquanto os itens de Matemática foram elaborados por profissionais vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Já no ano de 2009, o município contratou um serviço especializado para a composição dos itens de ambas as disciplinas (FERRAROTTO, 2011).

Quanto à análise de dados, de acordo com Ferrarotto (2011), em 2006 a tarefa foi realizada pela empresa EasyStat Soluções Estatísticas Ltda. A partir de 2008, a análise passou a ser realizada pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A pesquisa traz um contributo teórico para a compreensão dos traços que as iniciativas de avaliação promovidas em nível municipal podem assumir. À semelhança da realidade estudada por Born (2015) e por Costa e Oliveira (2006), para a realização da avaliação, o município recorre aos serviços de agentes externos ao município.

O ato de recorrer a serviços e/ou instituições especializados para auxiliá-lo nas etapas da avaliação é uma prática que tende a ser adotada por gestores municipais de educação em face do trabalho demandado para pôr a avaliação em funcionamento. Para o município atuar de modo autônomo ao longo de todo o protocolo de avaliação, uma série de variáveis inerentes à Secretaria Municipal de Educação, à avaliação própria e às características da rede de ensino devem contribuir nesse sentido. Uma rede de ensino muito extensa, assim como limites da qualificação dos profissionais que compõem a Secretaria Municipal de Educação são, por exemplo, verdadeiros empecilhos para a realização dessa tarefa sem a ajuda de agentes externos.

Dependendo do tamanho da equipe da Secretaria de Educação e da rede de ensino avaliada, esse tipo de trabalho pode se tornar inexecutável à equipe que se propõe a fazê-lo. Noutra perspectiva, também é preciso considerar que a qualidade do trabalho poderá ser prejudicada, caso a equipe municipal responsável não tenha a *expertise* necessária.

No entanto, apesar de contar com um serviço especializado, de acordo com Ferrarotto (2011), a avaliação realizada pelo município de Amparo vem sendo prejudicada pela demora na divulgação e no acesso aos resultados. A coleta de dados do PROMASE costuma ser realizada no final do ano e os resultados são disponibilizados de modo tardio. Nessa linha, os resultados do PROMASE 2006, cuja coleta ocorreu em dezembro, chegaram às escolas em meados de maio/junho de 2007. Já os dados referentes à avaliação de 2008 só foram divulgados entre outubro e novembro de 2009.

As especificidades do programa têm relação direta com a observação de Marques *et al.* (2009), quando afirma que a implementação das avaliações municipais, além de fatores técnicos e orçamentários, depende de fatores políticos. Do ponto de vista técnico, conforme Marques *et al.* (2009), o município deve constituir uma equipe encarregada de elaborar os instrumentos de avaliação, realizar o pré-teste dos itens e dos instrumentos, aplicar os instrumentos, analisar e divulgar os resultados. De modo mais pormenorizado, a dimensão técnica necessária à implantação de uma avaliação própria demanda:

[...] das secretarias municipais de educação a constituição de equipes habilitadas para desenvolver as seguintes atividades: i) elaboração dos instrumentos de avaliação, que envolve a elaboração e/ou determinação de uma Matriz de Referência, a seleção de descritores que avaliem as habilidades e competências dos estudantes, e a elaboração de itens para cada um dos descritores; ii) realização de pré-teste, através do qual os itens e instrumentos são validados; iii) aplicação dos instrumentos, momento em que as provas chegam às escolas, subsequentemente ao repasse do protocolo de avaliação aos aplicadores e sua adequada formação; e iv) realização da análise das respostas dos alunos, que requer a utilização de métodos estatísticos que muitas vezes não são de domínio dos membros das equipes municipais. (MARQUES *et al.*, 2009, p. 3983).

Além dos fatores técnicos, a implantação de uma avaliação dessa dimensão é subordinada a fatores orçamentários, pois requer a disponibilização das condições necessárias para tanto. Ela também está na dependência de fatores políticos, pois se relaciona com a opção de eleger a melhoria da qualidade da educação como política prioritária (MARQUES *et al.*, 2009).

No que se refere aos fatores políticos, no estudo de Ferrarotto (2011), esse aspecto foi pontuado pela Assessora Técnica e Coordenadora do PROMASE que, em conversa informal realizada no ano de 2008 (ano de eleições municipais), explicou que a realização e o formato da avaliação são incumbências da administração em exercício; com isso, não poderia afirmar se o PROMASE continuaria, já que 2008 se tratava de um ano eleitoral. Vemos claramente, com base nesse estudo, que tanto a implantação quanto a continuidade dessas iniciativas estão na dependência de fatores políticos.

A dissertação de Ferrarotto (2011) foi antecedida por uma outra publicação acerca do PROMASE. Na verdade, a publicação de 2010 é uma prévia do trabalho de dissertação, que apresentou os objetivos e os resultados parciais da dissertação ainda em andamento. Nesse estudo, Ferrarotto e Malavasi (2010, p. 1) explicam que, em Amparo – SP, a necessidade de implantar uma avaliação própria surgiu em 2003 na Conferência Municipal de Educação. Nessa ocasião, o desenvolvimento da rede municipal de ensino foi pensado a partir de três pilares: i) Acesso e permanência; ii) Gestão democrática; iii) Qualidade de ensino. Perseguindo esses pilares, o município passou a incentivar o envolvimento de todos no processo e a investir na formação dos profissionais, nos materiais didático-pedagógicos e nos recursos humanos das unidades de ensino. Dado o incentivo e o investimento, o município

decidiu verificar se suas ações estavam produzindo resultados, recorrendo, assim, a um programa de avaliação (FERRAROTTO; MALAVASI, 2010).

O PROMASE, conforme Ferrarotto e Malavasi (2010, p. 1), “[...] avalia os estudantes de sua rede para obter indicadores que demonstrem onde os investimentos devem ocorrer, assim como reorientar ações para que as metas sejam alcançadas”. Para isso, o programa utiliza o teste (língua portuguesa e matemática) e o questionário como instrumentos de coleta de dados. Os dados colhidos subsidiam a análise da relação de variáveis oriundas do questionário com o rendimento do aluno. A análise é desenvolvida a partir do interesse da Secretaria de Educação, que pode buscar evidenciar, por exemplo, se os alunos de escolas com cantinho de leitura possuem desempenho maior do que os alunos cujas escolas não dispõem desse espaço (FERRAROTTO; MALAVASI, 2010).

Arruda (2011), por sua vez, analisou o Sistema de Avaliação das Escolas Municipais (SAEM), instituído em Uberaba (MG) no ano de 2006. Além de englobar todos os anos do ensino fundamental (1º ao 9º ano), o mecanismo também se propõe a avaliar todas as disciplinas da referida etapa da educação básica, isto é, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Para isso, o SAEM utiliza uma estratégia de avaliação denominada “avaliação temática”, que possibilita avaliar os conteúdos de cada uma das disciplinas em uma perspectiva interdisciplinar. Aos olhos de Arruda:

A extensão da avaliação para todas as classes/séries e o envolvimento de todas as disciplinas traz vantagens para que (...) se conheça em profundidade as deficiências apresentadas pelos alunos e, principalmente, para que se evite problemas de maior destaque/importância de uma classe/série ou mesmo disciplina. Esse fato evita problemas de reducionismo de conteúdo. (ARRUDA, 2011, p. 105).

De 2006 a 2010, ocorreram dez edições da avaliação de modo ininterrupto, duas a cada ano, uma no 1º semestre e outra no 2º semestre letivo. Em todas essas edições, para a realização da avaliação, o município recorreu à contratação de um serviço especializado (ARRUDA, 2011), tendência também evidenciada em outros delineamentos municipais de avaliação.

Arruda (2011) desenvolveu o estudo do SAEM com base em quatro dimensões. Na primeira dimensão, analisou se o SAEM atendia os padrões de qualidade de uma avaliação

(adequação ética, utilidade, viabilidade e rigor), definidos pelo *Joint Committee Standards for Educational Evaluation* (JCSEE). O SAEM também foi analisado em relação à Prova Brasil/ANRESC, tomada como referência de sistema de avaliação. Na segunda e na terceira dimensões foram analisados o desenvolvimento e a aplicação da avaliação municipal, a partir da exploração das etapas de elaboração de uma avaliação do SAEM e dos procedimentos relativos à aplicação da avaliação. Já na quarta dimensão, o autor indicou pontos para o aperfeiçoamento do SAEM no plano metodológico e no uso dos resultados da avaliação.

Na análise empreendida sobre essas dimensões, Arruda (2011) destacou uma série de elementos importantes para entender o SAEM e que, em uma escala maior, contribuem para alargar o entendimento em torno de experiências municipais de avaliação. A agilidade do processamento dos resultados da avaliação, por exemplo, é um elemento inerente não só ao SAEM, mas à boa parte das avaliações promovidas pela esfera municipal.

No ano de 2011, além de Ferrarotto (2011) e Arruda (2011), Ovando (2011) publicou uma produção sobre esse mesmo fenômeno. Tomando como parâmetro o Ideb relativo ao ano de 2007 para o 5º ano do ensino fundamental, Ovando (2011) selecionou dez municípios do Mato Grosso do Sul, cinco com os mais elevados resultados no Ideb e cinco com os maiores progressos no resultado no Ideb de 2005 a 2007. Nessa amostra, a autora identificou a existência de iniciativas próprias de avaliação nos municípios de Amambai (Prova Amambai), Bonito (Projeto de Avaliação Diagnóstica), Campo Grande (Promover) e Naviraí (Avaliação externa).

A autora, que parte do Ideb para selecionar a amostra do estudo, analisa o fenômeno das avaliações municipais sob a ótica da influência recebida pela referida política educacional. Na perspectiva de Ovando:

[...] a incorporação das avaliações externas à política educacional municipal tem sido crescente mediante impulso do Ideb; a ênfase da qualidade expressa no Ideb figura com prioridade na política/gestão das redes; a apropriação da avaliação externa enseja iniciativas próprias de avaliação e iniciativas de monitoramento do desempenho dos alunos; o monitoramento local pode ser fator concorrente para ganhos das redes no Ideb. (OVANDO, 2011, p. 6).

A autora visualiza o empreendimento avaliativo dos municípios sul-mato-grossenses como uma forma de ajuste ao atual cenário educacional nacional. Para Ovando (2011, p. 74): “o monitoramento local de desempenhos aos poucos tem voltado total atenção para o cumprimento das metas difundidas nacionalmente”. De modo ainda mais claro, Ovando (2011, p. 83) observa que “as redes escolares procuram ajustar sua avaliação conforme à cobrança do governo federal”.

Outra expressão dessa influência é o esforço dos municípios para reproduzir o protocolo das avaliações nacionais, atuando de maneira rudimentar e sem rigor metodológico, como bem evidenciou Ovando (2011). Seguindo essa perspectiva, a avaliação externa é posta como um dos eixos da política de melhoria da qualidade do ensino adotada pelos municípios da amostra.

Ao que parece, o surgimento e a cristalização dessas iniciativas em nível municipal, antes de quaisquer outras significações, resultam da forte influência do governo federal. Tais avaliações tendem a ser tomadas pelos municípios como potenciais mecanismos para se alcançar os parâmetros de qualidade da educação básica estabelecidos pela União às escolas, aos municípios e aos estados.

Outras duas inclinações dessas práticas avaliativas, que chegam a ser dois denominadores comuns em boa parte dos estudos consultados (FREITAS *et al.*, 2009; CATALANI; GONSALES, 2010; EVARISTO; SANTOS, 2010; FERRAROTTO; MALAVASI, 2010; FERRAROTTO, 2011), também foram identificadas nas iniciativas de avaliação analisadas por Ovando (2011), a saber: envolvimento do professorado na avaliação e contratação de equipe especializada para elaborar e/ou analisar itens.

Em um dos municípios, Campo Grande, com a participação do professor nas etapas da avaliação, espera-se que os resultados obtidos sejam tomados como uma ferramenta no processo de ensino. Essa participação corrobora, ainda, para o cerceamento da ideia de que a avaliação externa é uma espécie de pressão imposta de fora para dentro da escola (OVANDO, 2011). Neste município, como acontece na cidade de São Paulo, conforme retrataram Catalani e Gonsales (2010), Evaristo e Santos (2010), a rede oferta formação em elaboração de itens aos professores.

Ao mencionar “[...] a escassez de recursos financeiros, a falta de rigor metodológico e a forma de apropriação da avaliação pela comunidade escolar” (OVANDO, 2011, p. 84) como

as principais dificuldades e limitações que perpassaram a implementação das avaliações investigadas, Ovando (2011) aborda um aspecto já citado anteriormente. De modo mais preciso, a autora traz à baila o que já foi defendido por Marques *et al.* (2009): a implementação de uma avaliação municipal depende de fatores técnicos, orçamentários e políticos.

Na realidade estudada, tanto a gestão da rede, quanto a gestão da escola se pautam em resultados. Apesar de incorporar nos argumentos e nos objetivos da avaliação aspectos típicos de uma gestão democrática, nas ações empreendidas pelo município o que prevalece é a gestão gerencial (OVANDO, 2011).

Alguns dos pontos abordados pela autora supracitada confluem com os destaques de outros estudiosos sobre o fenômeno. A relação da avaliação municipal com as avaliações em larga escala e o Ideb, de modo especial, tem sido sucessivamente reiterada em outros estudos, como os que se seguem.

No ano de 2012, Sousa, Pimenta e Machado (2012) brindaram-nos com o estudo *Avaliação e Gestão Municipal da Educação*. Nessa investigação, as pesquisadoras evidenciaram uma determinada associação entre elevado resultado no Ideb e a existência de uma avaliação de cunho municipal. Na realidade estudada, o Ideb “[...] parece ter logrado êxito nos municípios pesquisados, quando analisamos as datas de implantação das avaliações” (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 33).

A constatação da existência de avaliação própria entre os municípios com elevadas notas de Ideb também foi evidenciada por Pimenta (2011) e por Cassettari e Nicodemo (2011). Esses estudos, assim como a investigação de Sousa, Pimenta e Machado (2012), fizeram uso dos dados colhidos na Pesquisa *Bons Resultados no Ideb: Estudo Exploratório de Fatores Explicativos*, realizada em 20 municípios do estado de São Paulo, dez municípios do Mato Grosso do Sul e dez municípios do Ceará¹².

Nessa linha, Pimenta (2011) identificou a existência de uma avaliação própria entre os possíveis fatores presentes na rede municipal de Indaiatuba (São Paulo), a qual contribuiu para o resultado do Ideb de 2007, para os anos iniciais do ensino fundamental da rede de

¹² A pesquisa *Bons Resultados no Ideb: Estudo Exploratório de Fatores Explicativos* escolheu os municípios “com pelo menos 1.000 matrículas no ensino fundamental da rede municipal que apresentaram os maiores resultados no Índice para o ano de 2007, ou as maiores variações entre 2005 e 2007, para os anos iniciais do ensino fundamental” (ALARVARSE; MACHADO, 2013, p. 15).

ensino. De acordo com Pimenta (2011), a avaliação de Indaiatuba, Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno (AMDA), possui três momentos de coleta de dados: um no início, um no meio e um no final do ano. A coleta do início do ano letivo é efetivada para diagnosticar o estágio de aprendizagem dos alunos, e é com base nesse diagnóstico que os professores realizam o planejamento. A avaliação realizada no meio do ano é justificada pela necessidade de obter informações acerca do desempenho dos alunos para eventuais intervenções. A coleta do final do ano, por sua vez, é realizada para verificar os resultados alcançados. Aos olhos de Pimenta (2011), a articulação entre planejamento, monitoramento e avaliação, evidenciada na política educacional do município de Indaiatuba, é um fator que pode ter concorrido para o resultado aferido no Ideb.

Por seu turno, o estudo de Cassettari e Nicodemo (2011) apresenta grande semelhança com a pesquisa de Pimenta (2011). Além de utilizar a mesma fonte de dados, contém conformidade tanto no objetivo do estudo (pois busca identificar as iniciativas promovidas no âmbito da gestão municipal que contribuíram para o resultado do Ideb no ano de 2007) quanto no resultado evidenciado (na medida em que a presença de uma iniciativa de avaliação é identificada como uma das características da educação municipal, com potencial de induzir melhoria dos resultados educacionais aferidos pelo Ideb).

No estudo de Sousa, Pimenta e Machado:

Dos vinte municípios estudados no Estado de São Paulo, no âmbito da pesquisa 'Bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: estudo exploratório de fatores explicativos', dez vinham implementando propostas de avaliação, três já haviam realizado, em anos recentes, avaliações externas próprias e um estudava, em 2009, a possibilidade de implementação. (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 20).

A partir disso, o interesse do estudo se centrou na análise das características das avaliações desenvolvidas no seio desses quatorze municípios. Mais precisamente, as pesquisadoras investigaram os seguintes aspectos das iniciativas municipais de avaliação: ano de criação, foco da avaliação, razões atreladas à sua criação, elaboração das provas, séries e disciplinas avaliadas, periodicidade, tratamento de dados e uso dos resultados.

As razões que motivaram os gestores municipais a investir nesse tipo de empreendimento estão concentradas na possibilidade de monitoramento do desempenho dos alunos e conseqüente tomada de decisão, que nessas condições se realiza com maior rapidez, dado o acesso imediato aos resultados. Além disso, a adoção dessas avaliações é interessante, pois promove um maior envolvimento dos profissionais da rede com os resultados aferidos pela avaliação. Na maioria das redes investigadas, também há expressivo envolvimento dos professores da rede na elaboração das provas (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012).

À semelhança de Ovando (2011), Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 14) evidenciaram nos quatorze municípios investigados “[...] a tendência de adoção da avaliação, nos moldes conduzidos pelo governo federal”. De modo ainda mais detalhado, Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 32) destacam “[...] uma conformação dos delineamentos propostos em âmbito municipal às características e aos parâmetros vigentes nas iniciativas de avaliação do governo federal”.

As avaliações realizadas no ensino fundamental e médio sob a sua tutela do governo federal, de acordo com Sousa, Pimenta e Machado:

[...] expressam um movimento de centralização de expectativas de aprendizagem e de parâmetros a serem atendidos, que gradualmente vêm pautando propostas e ações de governos estaduais e municipais. (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 17).

Nessa perspectiva, a criação das avaliações pelos municípios, analisada por diversos autores como um fenômeno que se desenvolve no seio de um processo de descentralização, também pode ser analisada como um fenômeno resultante de um processo centralizador.

A tendência de os municípios precisarem dos serviços de uma empresa ou instituição no sistema próprio de avaliação também constou nos resultados da pesquisa de Sousa, Pimenta e Machado, ao registrarem que:

Um dos municípios mencionou que apenas no ano da implantação da avaliação contratou uma empresa para elaborar e aplicar as provas. (...) Três dos municípios em estudo mencionaram contar com instituições/empresas externas à secretaria para a implementação da avaliação: um citou o Sistema COC de Ensino, outro afirmou

que a avaliação vem sendo conduzida pelo Instituto Airton Sena e um não citou o nome da empresa contratada. (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 23).

Além das questões já citadas, Sousa, Pimenta e Machado (2012) se reportam a outro aspecto já anunciado em estudos anteriores: a fragilidade técnica das proposições municipais de avaliação. Esse fator, de certa forma, também é citado no estudo de Pimenta (2012), quando coloca que a qualidade técnica dessas avaliações é algo que deve ser investigado. Nesse estudo, Pimenta (2012) faz uma abordagem de uma avaliação criada pelo município, a Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno (AMDA), sem se aprofundar muito, já que o foco da investigação consistiu em “[...] analisar se e como as avaliações externas vêm influenciando o exercício da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental I da rede pública de educação do município de Indaiatuba/SP” (PIMENTA, 2012, p. 21). A autora não se deteve à influência de uma avaliação externa em particular, mas a de três avaliações, a saber: Prova Brasil, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e AMDA.

Ao que tudo indica, as avaliações externas possuem significativo espaço na gestão educacional do município, com um setor próprio para o tratamento do tema dentro da Secretaria Municipal de Educação. É esse departamento, inclusive, que se responsabiliza pela condução da AMDA, dispensando a contratação de serviço especializado. Todo o trabalho é realizado por um conjunto de professores (PIMENTA, 2012).

A avaliação caracterizada por englobar todo o ensino fundamental, por ser realizada três vezes ao ano¹³ e por discriminar os resultados por aluno se delinea com um caráter diagnóstico, havendo uma orientação explícita do uso das informações geradas no planejamento dos professores (PIMENTA, 2012).

Outro ponto que merece ser destacado em relação à AMDA consiste na parceria estabelecida entre o setor que a promove e os professores da rede de ensino. De acordo com Pimenta (2012), cada professor se responsabiliza pela segunda correção das provas respondidas pela(s) turma(s) sob sua competência. Nesse momento, é dado aos professores e gestores escolares o espaço para apontar aspectos relativos aos itens do teste.

13 Como já foi explicitado por Pimenta (2011).

Por último, cabe-nos enfatizar a relação de dependência da referida avaliação municipal com as demais avaliações externas de maior expressão, especialmente a Prova Brasil. Com base no que foi exposto por Pimenta (2012), além de ser realizada em prol do desempenho da rede nessas avaliações, o delineamento da avaliação própria do município é feito seguindo os traços dessas avaliações.

Há grandes chances de que essa lógica que rege a avaliação do ensino fundamental de Indaiatuba (SP) possa ser encontrada em outras iniciativas de avaliação em nível municipal, constituindo-se, desse modo, em um aspecto que merece ser investigado com profundidade.

As pesquisas referenciadas até o momento, apesar de se proporem a investigar direta ou indiretamente o fenômeno das avaliações municipais, não se esforçaram para desenvolver uma revisão de literatura robusta sobre o tema em específico. A maioria dessas investigações nem mesmo faz uma alusão a outros estudos já desenvolvidos, e as poucas que se reportam fazem de maneira comedida, como é o caso de Ferrarotto (2011), que cita as contribuições de Freitas *et al.* (2009). Isso é algo que pode estar relacionado com o entendimento exposto por Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 19) de “[...] serem ainda escassos os estudos que tratam da avaliação em âmbito municipal”.

O estudo de Alavarse, Bravo e Machado (2013), ao fazer uso do banco de dados proveniente da pesquisa *Bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: estudo exploratório de fatores explicativos*, chegou à mesma constatação de Sousa, Pimenta e Machado (2012), de Pimenta (2011) e de Cassetari e Nicodemo (2011), isto é, evidenciou “[...] uma forte associação entre a existência de avaliação externa e crescimento nos indicadores do Ideb” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 15). Destarte, o estudo desenvolvido pelos referidos autores ultrapassou o interesse de investigar a implantação das avaliações municipais, investigando a adoção dessas iniciativas “como uma tendência de política educacional que potencializa a qualidade da educação” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 14).

Além do Ideb referente aos anos de 2005 e de 2007, Alavarse, Bravo e Machado (2013) incorporaram os dados do Ideb de 2009 aos 20 municípios que compuseram a amostra paulista selecionada na pesquisa nacional. Isso foi feito com o intuito de identificar os municípios que nesse período (2005, 2007, 2009) tiveram evolução nos indicadores de aprovação e proficiência (língua portuguesa e matemática), obtendo consequentemente

crescimento do Ideb nos três anos consecutivos. Com base nesse critério, aplicado aos 20 municípios, os estudiosos chegaram a seis unidades municipais. Na análise de dados empreendida a partir de então, Alavarse, Bravo e Machado (2013) observaram a promoção de uma avaliação em quatro dos seis municípios, sendo que a iniciativa estava desativada em apenas um dos municípios. Esse resultado corrobora a ideia de que “o movimento de valorização da avaliação externa vem configurando-a hoje como um dos principais elementos das políticas educacionais no sentido da melhoria da qualidade na educação” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 25).

Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 27) também observaram que para os gestores municipais a avaliação própria se constitui em “[...] uma possibilidade de maior controle dos processos, o que parece não ser possível quando esta é de responsabilidade do governo federal ou estadual”. Tal leitura também foi feita por Freitas *et al.* (2009), quando o mesmo advoga que a institucionalização da obrigatoriedade da avaliação de sistema em nível municipal deve ser objeto de políticas de Estado. Para Freitas (2007), depois da municipalização do ensino, é chegada a hora da municipalização da avaliação. Nesse sentido, as avaliações nacionais ou estaduais devem se empenhar no monitoramento das tendências globais dos sistemas de ensino, enquanto as avaliações municipais devem se preocupar com o acompanhamento dos resultados das escolas da rede. Na propositura do pesquisador:

[...] em vez de tentar ‘adivinhar’, de Brasília, por que uma escola em um determinado município não se sai bem (ou mandar especialistas visitá-las), propomos que isso seja feito por quem está mais próximo da escola, o município ou organismos regionalizados que englobem vários municípios (FREITAS, 2007, p. 977).

O pesquisador é enfático ao preconizar a descentralização da avaliação, segundo ele:

Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela Federação ou pelos estados, distantes da escola. A própria elaboração desses sistemas pode beneficiar-se da proximidade com a rede avaliada, envolvendo-a no planejamento da avaliação (FREITAS, 2007, p. 979).

Em outra oportunidade, Freitas *et al.* (2009, p. 47) postulam que as avaliações de redes de ensino “[...] seriam mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação. A unidade deve ser o município e não a federação ou o estado”. De modo a sustentar essa ideia, os autores argumentam que a condução da avaliação pelo município favorece o envolvimento dos profissionais da rede (professores e especialistas das secretarias e das escolas), o que, por sua vez, melhora a interpretação dos dados por parte desses profissionais, que passam a compreender melhor os problemas identificados na avaliação. Ademais, a condução da avaliação em nível municipal também traz ganhos para o processo de aplicação dos testes: por se dar em um universo menor, fica mais controlado e reduz eventuais erros de aplicação (FREITAS *et al.*, 2009).

Nesse particular, Freitas *et al.* (2009) apontam a formação de um conselho gestor da avaliação com representantes de distintos segmentos da rede, a definição dos princípios norteadores da avaliação, a elaboração de uma matriz de referência, o desenvolvimento dos testes e o desenvolvimento de um processo de comunicação com a comunidade escolar como passos importantes para a constituição dessas avaliações.

Mesmo defendendo o protagonismo da esfera municipal na condução da avaliação da sua própria rede de ensino, Freitas *et al.* (2009, p. 48) salientam que o estabelecimento de sistemas de avaliação no âmbito municipal esbarra nas condições das redes de ensino “[...] desqualificadas pela política local que não privilegia a continuidade das ações e nem sempre a escolha dos melhores profissionais para ocupar cargos estratégicos”.

Freitas (2007) alerta ainda que convém definir um limite para os gastos municipais com esse processo, no intuito de evitar a mercantilização dos mesmos ou até mesmo o uso de recursos destinados a outras áreas do ensino. Também é destaque no trabalho de Freitas (2007) a importância da criação de um programa de apoio técnico aos municípios para incentivar a implantação das avaliações.

Por sinal, o porquê de se desenvolver uma avaliação em nível municipal, se já existem avaliações realizadas em nível estadual e nacional, tem sido uma das questões mais suscitadas no meio educacional, quando se fala nas experiências municipais de avaliação.

Este questionamento ganhou destaque especial no estudo de Gimenes *et al.* (2013), que analisou as razões que levaram quatro Secretarias de Educação a elaborar avaliações próprias, em vez de utilizar as informações provenientes das avaliações nacionais.

Em linhas gerais, os motivos dos gestores municipais de educação se vinculam à necessidade de obter “[...] informações periódicas e frequentes sobre toda a rede, e que, de alguma forma, possam subsidiar as unidades escolares em seu trabalho cotidiano” (GIMENES *et al.*, 2013, p. 21). Em face dessa necessidade, a elaboração das avaliações pelas municipalidades passa a ser justificada pelo caráter censitário, pela periodicidade anual, pela rápida disponibilização do acesso aos resultados pelas escolas e, conseqüentemente, pela apropriação dos resultados por gestores das Secretarias de Educação, por escolas e por professores, com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho escolar (GIMENES *et al.*, 2013).

Não há dúvida de que o estudo de Gimenes *et al.* (2013) traz especial contribuição para a ampliação do entendimento acerca do assunto em discussão, no entanto os apontamentos do estudo não foram pautados única e exclusivamente em propostas municipais de avaliação. Dito de outro modo, das quatro Secretarias estudadas, três (duas secretarias municipais e uma secretaria estadual) possuem avaliação própria, e uma não possui avaliação (fazendo uso dos resultados provenientes da avaliação estadual e da nacional).

Nos apontamentos finais do trabalho, Gimenes *et al.* (2013) citam um aspecto que não pode deixar de ser considerado. Segundo os estudiosos:

[...] embora tais avaliações possam ser interpretadas como subsídios importantes para a melhoria do trabalho escolar, a escolha de um desenho de política de avaliação por parte de secretarias de educação estaduais ou municipais se depara com alguns obstáculos, notadamente em relação à sobreposição de avaliações externas no ambiente escolar [...]. Desse modo, corre-se o risco de as escolas serem levadas a uma exaustiva rotina de avaliações externas, não raro subtraindo da escola uma quantidade de tempo útil para desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e, principalmente, favorecendo o próprio desgaste desse tipo de ação avaliativa. (GIMENES *et al.*, 2013, p. 29).

Com a difusão dessas experiências torna-se imperativo aquilatar esse risco, uma vez que, diferentemente do modo como a avaliação interna flui no contexto escolar, a forma como a avaliação externa se realiza muda substancialmente a rotina do trabalho que ali se desenvolve.

Ainda no ano de 2013, Carvalho (2013) investigou a avaliação conduzida por um município do estado do Ceará, com ênfase para a repercussão do trabalho desenvolvido a partir dos resultados aferidos.

Antes de nos determos ao que é feito posteriormente à prática avaliativa, convém relatar aquilo que precede a avaliação, a sua intencionalidade. Ao que tudo indica, para o município a iniciativa torna-se uma estratégia com potencial de elevar os indicadores educacionais (leia-se Ideb) do município. Nessa direção, na observação de Carvalho (2013), o aumento na taxa de aprovação e nos resultados do Ideb no ano de 2011 foi o que garantiu a afirmação da avaliação criada no ano de 2010. De acordo com Carvalho:

[...] no Município sob exame, o anseio de seus dirigentes pela qualidade do ensino com foco na aprendizagem do aluno vê na avaliação a possibilidade de existência de um instrumento avaliativo de desempenho que possibilite refletir o ensino e a aprendizagem para subsidiar, com propostas interventivas, ações que contribuam para a ascensão dos indicadores de desempenho escolar. (CARVALHO, 2013, p. 14).

Pelo exposto, a associação entre a avaliação própria e a ascensão dos indicadores de desempenho da rede municipal de ensino também é efetivada no estudo de Carvalho (2013). É preciso, no entanto, ter cuidado com essa associação, pois ela pode levar a um entendimento falacioso, como se a mera existência da iniciativa avaliativa fosse promover mudanças significativas na aprendizagem dos educandos. Os achados da pesquisa de Carvalho indicaram que:

[...] a avaliação em larga escala por si, não melhora o desempenho dos alunos, tampouco a aprendizagem, mas as ações posteriores a esse tipo de avaliação que se utiliza dos resultados para fundamentar as decisões podem contribuir para a qualidade do ensino e otimização dos indicadores de desempenho e aprendizagem. (CARVALHO, 2013, p. 8).

Na realidade, as informações servem de fundamento para o delineamento de intervenções conduzidas e/ou encorajadas pela Secretaria de Educação em parceria com as escolas, a saber: identificação de problemas atinentes ao processo de ensino/aprendizagem, atribuição da responsabilidade do docente pela turma a partir de sua identificação com o ano/série, proposição de novas estratégias de ensino e de orientações para o planejamento pedagógico e promoção de reforço escolar junto aos alunos com baixo rendimento (CARVALHO, 2013).

As deficiências identificadas na avaliação analisada ocorrem no plano da “[...] legalidade, elaboração, logística e operacionalização do instrumento avaliativo” (CARVALHO, 2013, p. 70). Em primeiro lugar, Carvalho (2013) observou que o mecanismo não está regulamentado por nenhum dispositivo legal, nesse sentido a permanência de suas ações fica a critério do dirigente educacional. Em relação a essa dimensão, Carvalho postula que:

A regulamentação de um sistema avaliativo deve ser validada por disposto legal, por meio de um processo que exiba as características, a finalidade e a funcionalidade da proposta avaliativa. Pode decorrer mediado pelo poder executivo, em forma de lei ou decreto. O dispositivo legal para a avaliação em larga escala é um elemento importante que não pode ser desconsiderado, pois nele se inserem os princípios éticos e a garantia de qualidade a que se objetiva com a avaliação proposta. (CARVALHO, 2013, p. 70).

Ademais, Carvalho (2013) atribuiu fragilidade à avaliação no tocante à falta de incorporação dos professores da rede de ensino, seja no seu processo de concepção, seja na etapa de elaboração do banco de itens da avaliação. A pesquisadora identificou sinais de fragilidade no armazenamento das informações geradas; mais precisamente, o município não dispunha de “[...] um banco de dados específico para armazenamento das informações levantadas, existem apenas registros salvos em documentos em formato *Word*, que podem se perder ao longo do tempo” (CARVALHO, 2013, p. 71). Além disso, a apresentação dos resultados e a falta de transparência no modo como a avaliação era realizada apareceram como mais duas expressões de fragilidade da iniciativa objeto de estudo de Carvalho (2013). Cumpre-nos destacar que essa questão da fragilidade técnica dessas experiências também é fator aludido por Sousa, Pimenta e Machado (2012).

A pesquisa também tocou na discussão sobre a instituição de uma avaliação própria, mesmo com a coexistência de outras avaliações. Em relação a esse ponto, na realidade educacional estudada, “[...] a proximidade das informações levantadas pelo próprio ato avaliativo desenvolvido por avaliadores inseridos no âmbito avaliado se constitui fator determinante para a execução deste tipo de avaliação” (CARVALHO, 2013, p. 73), aspecto já assinalado por Freitas (2007).

No estudo de Rossini (2013), a presença de tais iniciativas é mais uma vez evidenciada em um dos municípios do estado de São Paulo. No município investigado, Limeira - SP, o Sistema de Avaliação dos Estudantes da rede municipal de ensino foi implementado por meio da Resolução SME nº 01/2012, que se reporta tanto à avaliação externa (Sistema de Avaliação do Rendimento do Ensino Municipal – SAREM) quanto à avaliação interna. Ao contrário do

que se pressupunha, o documento se detém muito mais à avaliação realizada pelo professor em sala de aula do que à avaliação promovida pela secretaria, fator que chama atenção e indica que o foco da rede recai sobre a avaliação interna.

O tratamento dado à avaliação na referida Resolução aparece nos resultados da pesquisa de Rossini (2013). Ao analisar como o Sistema de Avaliação dos Estudantes foi implantado e como cinco escolas da rede se apropriaram do mesmo, Rossini (2013) constatou a baixa importância do SAREM para as unidades de ensino, a qual pode ser resultante da ausência de formulação de políticas públicas educacionais pautadas dos resultados do SAREM, por parte da Secretaria de Educação do município. Conforme observa a pesquisadora:

[...] o SAREM não culminou em ações corretivas na rede, apenas assumiu mero aspecto de formalidade que pode ter criado uma falsa percepção de controle e mudança na rede, fator pelo qual os gestores afirmam não visualizar as políticas educacionais implementadas a partir dos resultados das avaliações ao longo dos 11 anos de aplicação da avaliação municipal. (ROSSINI, 2013, p. 119).

Além de não ter surtido êxito na proposição de políticas educacionais, considerando o dado de que as escolas não faziam uso dos resultados da avaliação, a prática avaliativa também demonstrou ser falha em relação ao objetivo de “[...] subsidiar as intervenções propostas pelos docentes no plano de ensino, permitindo trabalhar com as dificuldades dos alunos e possibilitar avanço na aprendizagem dos mesmos” (ROSSINI, 2013, p. 30).

Diante desse propósito, é preciso ter presente que a avaliação por si só não garante melhoria nos resultados educacionais, seja ela externa ou interna. Com isso, não queremos dizer que a avaliação não pode contribuir para uma melhor aprendizagem, muito pelo contrário. Por estar a serviço da aprendizagem, ela fornece informações valiosas aos verdadeiros agentes promotores do ensino e da aprendizagem. Na concepção de Aguiar:

A solução decorre da gestão, da decisão e do investimento na produção dos efeitos positivos que se almeja. Portanto, a avaliação produz os indicativos e a gestão se utiliza destes para melhorar sua atuação e assegurar a concretização de seus objetivos. (AGUIAR, 2014, p. 5).

Por oportuno, citamos o estudo feito pela autora supracitada, trata-se de uma investigação acerca das implicações do Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Juazeiro - BA (SAEJ)¹⁴ para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, com vistas à garantia

14 O SAEJ, instituído pela Lei nº 2.085 em 15 de janeiro de 2010, “foi criado com a intenção de diagnosticar o nível de aprendizagem e, conseqüentemente de ensino vivenciados na Rede Municipal de Ensino de Juazeiro – BA com a participação de alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental” (AGUIAR, 2014, p.7).

da aprendizagem. Essas implicações que, na perspectiva de Aguiar (2014), traduzem a funcionalidade pedagógica do sistema, no estudo não foram evidenciadas. De modo mais detalhado, conforme Aguiar (2014), para os pesquisados (professores e formadoras da Secretaria de Educação), a avaliação municipal fornecia informação à Secretaria de Educação acerca do nível de aprendizagem na rede de ensino, sendo “[...] desnecessária para o trabalho docente, já que só era aplicada ao final do segundo semestre letivo, tempo em que a intervenção seria impossível de se concretizar” (AGUIAR, 2014, p. 9-10). Tais posturas são reveladoras de que, no que se refere às práticas pedagógicas, a avaliação local estancava no diagnóstico, sem oferecer contributo para o aperfeiçoamento da aprendizagem. Assim, ao que parece, o conhecimento da situação de aprendizagem dos alunos por parte da administração municipal de educação consistia na maior, ou única, razão de ser da iniciativa.

O uso da avaliação da externa com o fim exclusivo de aferição de resultados é um fator desencadeador de um mal-estar generalizado no contexto educacional, principalmente entre os sujeitos avaliados. Todavia, apesar dessa utilização ser apontada e, veemente, criticada no âmbito das avaliações externas, ela também é facilmente identificada em situações de avaliação interna. Quando o professor faz mau uso da avaliação interna, as expressões e as consequências são muito mais nocivas do que a aferição de resultados. Nessas situações, a avaliação perde seu caráter pedagógico e pode ser utilizada para impor medo, servir como ameaça ou arbitrariamente reprovar o aluno. O problema, portanto, não está na avaliação, mas no uso que dela é feito.

Além das municipalidades já citadas, o município de Belo Horizonte - MG também aparece como objeto dentre os estudos selecionados, sendo citado nos trabalhos de Silva (2013) e Pereira (2014).

Silva (2013) investigou a utilização e apropriação dos resultados do Avalia-BH pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte. À semelhança de outros estudos, como o de Catalani e Gonsales (2010) e o de Evaristo e Santos (2010), o trabalho de Silva (2013) foi desenvolvido por um profissional com envolvimento direto com a avaliação municipal. Além de, na época do estudo, compor a equipe responsável pela iniciativa, Silva (2013) foi um dos idealizados e executores do Avalia-BH, entre os anos de 2007 e 2008.

O trabalho de Silva (2013) traz vastas informações sobre o Avalia-BH, das mais simples às mais complexas. Entre as informações mais elementares, podemos citar a periodicidade anual, o caráter censitário, o uso de questionários contextuais, as áreas (língua portuguesa, matemática e ciências) e as séries avaliadas (do terceiro ao nono ano do ensino fundamental). Além dessas séries avaliadas, de acordo com Silva (2013), há ainda uma avaliação para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Avalia-BH/EJA.

Para a realização da avaliação, a Secretaria Municipal de Educação recorreu ao estabelecimento de determinadas parcerias, desde o ano de sua criação. Ainda no ano de 2008, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), com quem a Secretaria fixou parceria inicialmente, foi substituída pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), conforme relatos do autor.

O acompanhamento individual dos alunos é destacado por Silva (2013) como uma das especificidades do Avalia-BH, o qual possibilita a identificação dos alunos com baixo desempenho, com vistas a uma intervenção pedagógica individualizada. Esse acompanhamento é viabilizado por meio das três dimensões do Avalia-BH, retratadas por Silva (2013): avaliação externa do desempenho escolar; avaliação diagnóstica; e, pesquisas contextuais. Nessa composição, a avaliação externa tem a função de “[...] medir as habilidades e competências já consolidadas ao final de cada ano pelos alunos avaliados” (SILVA, 2013, p. 31).

A avaliação diagnóstica é realizada tanto no início quanto no término do ano letivo, com o fito de “[...] balizar para o professor o resultado do seu trabalho ao longo do ano auxiliando o professor no acompanhamento do trabalho e monitoramento do desempenho dos alunos” (SILVA, 2013, p. 31). De modo a cumprir com essa função, os resultados desta avaliação retornam para as escolas com expressiva rapidez, diferente do que acontece com os resultados da avaliação externa que são divulgados no ano seguinte ao ano de sua realização, conforme relatou Silva (2013).

Por sua vez, as pesquisas contextuais são realizadas com base nos dados provenientes da avaliação, coletados, em grande parte, pelos questionários contextuais. Em suma, essas pesquisas são desenvolvidas com o propósito de:

[...] retornar para a RME-BH o conhecimento produzido a partir de tais instrumentos. Assim, em 2008 foi realizada a pesquisa ‘Fatores que impactam o desempenho dos alunos da RME-BH’ e para o período de 2009 a 2012 o estudo ‘Clima Escolar nas escolas da RME-BH’, um estudo inédito num sistema de avaliação, que culminou com um indicador de clima escolar calculado para cada escola da RME-BH. (SILVA, 2013, p. 32).

Os dados coletados também são utilizados para a construção de indicadores (nível de complexidade das escolas, indicador socioeconômico das escolas, indicador de equidade social, indicador de equidade racial, indicador de clima escola), que fornecem uma visão das escolas para além do desempenho do aluno e que, inclusive, desnuda o contexto em que foram gerados (SILVA, 2013).

Os idealizadores dessa avaliação partiram do pressuposto de que o Avalia-BH ajudaria aos gestores, diretores, coordenadores e professores a saírem do “achismo”, já que as informações proporcionadas por ele poderiam ajudar tanto na gestão, quanto no processo de ensino-aprendizagem. Por outra via, essas informações também seriam úteis para responsabilizar as escolas pelos resultados obtidos (SILVA, 2013). Com isso, já estamos falando do lugar delegado à essa avaliação na política institucional da educação de Belo Horizonte.

De acordo com Silva (2013), o Avalia-BH instaura um novo modelo de gestão pautado na avaliação, em uma perspectiva gerencial. O autor acrescenta também que não se trata de uma ação isolada, pois se constitui em uma importante peça do Sistema de Monitoramento da Educação Municipal, preocupado em acompanhar a qualidade da educação.

Apesar de todo o empreendimento avaliativo e da centralidade atribuída ao mesmo no âmbito da gestão da educação de Belo Horizonte, o resultado central do estudo de Silva (2013) foi que a utilização e apropriação dos dados do Avalia-BH por diretores, coordenadores e professores não atenderam aos propósitos do programa, indicando também que as ações desenvolvidas pela Secretaria nessa direção foram insatisfatórias.

Pereira (2014), por sua vez, trouxe à baila algumas informações acerca do Avalia-BH, já apresentadas no estudo de Silva (2013), especificamente quando se refere ao ano de criação, ao caráter censitário, ao uso de questionários, à parceria com o CAEd/UFJF, às séries e disciplinas avaliadas. Do mesmo modo que Silva (2013), Pereira (2014) observou a preocupação com a melhoria da aprendizagem do aluno, com base no diagnóstico de baixo desempenho, como uma das marcas da avaliação.

O estudo de Pereira (2014), no entanto, foi desenvolvido com o intento de analisar as estratégias para possibilitar a participação dos alunos com deficiência no Avalia-BH, propostas no “[...] instrumento de orientações sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência nas avaliações” (PEREIRA, 2014, p. 14). A autora investigou, portanto, a mesma dimensão explorada na pesquisa de Raimundo (2013), citada anteriormente.

Considerando o fato que o Avalia-BH possuía o propósito de avaliar todos os alunos do terceiro ao nono ano do ensino fundamental, a autora desloca seu foco de interesse para a participação dos alunos com deficiência. Relacionado a isso, Pereira observou que

A introdução das avaliações sistêmicas como balizador de qualidade, trouxe inquietações e dúvidas de como seria a participação desses alunos com deficiência nos testes. A Secretaria Municipal de Belo Horizonte, quando introduziu sua avaliação própria - o Avalia BH, criou um instrumento de orientações sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência nas avaliações. (PEREIRA, 2014, p. 14).

Nesse instrumento, elaborado pelo Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da Secretaria de Educação, estão previstos o teste em Braille, a prova ampliada, o apoio de intérprete e apoio de estagiário, de acordo com a deficiência. O estagiário tem função de auxiliar o aluno que requer uma atenção individualizada (comunicação alternativa, auxílio na escrita). Além disso, os alunos com deficiência podem responder a prova em um local diferenciado e em maior tempo (PEREIRA, 2014). Cumpre-se destacar que apesar da preocupação de avaliar todos os alunos da rede, por motivos que Pereira (2014) desconhece, no ano de 2012, cerca de 1886 alunos com deficiência matriculados na rede de ensino não participaram da avaliação.

O estudo de Pereira (2014), assim como o de Raimundo (2013), aborda a problemática da inclusão da pessoa com deficiência na avaliação externa. Problemática que, infelizmente, não se prende às variáveis que a compõem, mas faz parte de outra que lhe é anterior: a inclusão dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Anterior porque não faz sentido incluir o aluno nesse tipo de iniciativa, se o aluno não tiver verdadeiramente incluído no ensino. Dito de outro modo, não faz sentido avaliar a aprendizagem desses alunos se os mesmos não estiverem incluídos no processo de ensino-aprendizagem.

O fenômeno em tela no presente estudo também foi aludido na dissertação de Ecoten (2014). A autora, no entanto, não desenvolveu uma análise acurada sobre o mesmo. A avaliação municipal foi mencionada nos resultados da pesquisa, desenvolvida, dentre outras finalidades, com vistas a investigar como as avaliações externas da educação básica desenvolvidas pela União influem nas ações da política educacional do município de Canoas - RS.

Apesar de não efetivar um estudo aprofundado da avaliação municipal, Ecoten (2014) realiza importantes registros sobre o mecanismo, denominado de Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM), também conhecido como Canoas Avalia.

No estudo, há clara inserção das avaliações conduzidas nacionalmente em modelo de gestão gerencial da educação, tanto na revisão bibliográfica quanto nos resultados da pesquisa. O mesmo não acontece com o Canoas Avalia. Mesmo sendo apresentado como uma ação da gestão municipal, resultante da influência das avaliações nacionais, de acordo com Ecoten (2014), os traços assumidos pela avaliação a caracterizam como um processo de gestão democrática. Por esta razão, ao mesmo tempo em que os diretores, supervisores e professores investigados criticam a avaliação nacional, defendem o Canoas Avalia (ECOTEN, 2014).

O modo como o instrumento avaliativo é elaborado é o que mais contribui para legitimação da avaliação local entre esses sujeitos. Ele é formulado pelos professores das áreas e dos anos avaliados com base nos planos de estudos, também elaborados por esses profissionais da rede municipal. Com isso, o professorado passa a se sentir participante do processo (ECOTEN, 2014). Outro aspecto que corrobora para tanto, do ponto de vista da autora, é a forma como os resultados da avaliação são disponibilizados às escolas, possibilitando às mesmas saber as questões que os alunos apresentaram mais dificuldade.

Por fim, Ecoten (2014) esclarece que a iniciativa se apoia no tripé diagnóstico-reflexão-ação e representa para a gestão municipal um instrumento de monitoramento da educação, de grande utilidade para a intervenção nas áreas avaliadas: linguagem, matemática, ciências humanas e naturais.

A experiência de avaliação de Canoas também foi objeto de investigação no estudo de Rosa (2014). No mapeamento realizado nos 497 municípios do estado do Rio Grande do Sul, Rosa (2014) identificou que sete municipalidades possuíam políticas próprias de avaliação.

Com base nas informações coletadas, Rosa (2014) deu continuidade ao seu estudo, cuja tônica residiu nas avaliações municipais com foco no desempenho dos alunos. Como nem todos os municípios atendiam a esse critério, o estudo foi realizado em quatro dos sete municípios gaúchos, a saber: Bagé, Canoas, Carazinho e Três Passos.

Na análise efetivada, Rosa (2014, p.197), entre outros objetivos, buscou captar “[...] as recorrências ou distanciamentos entre essas práticas e os movimentos de regulação, multirregulação e contrarregulação”. Com isso, a pesquisadora observou que

[...] ao mesmo tempo em que os municípios são regulados pelas macropolíticas, os movimentos das micropolíticas são efervescentes, caracterizando os projetos, as ações e as intervenções como mecanismos de contrarregulação, ou seja, tornando-as mais contra-hegemônicas (ROSA, 2014, p. 198).

Nesse sentido, as avaliações municipais, diferentemente das nacionais, são implantadas nos municípios estudados numa perspectiva emancipatória de contrarregulação, o que significa que o diagnóstico proporcionado por essas avaliações à gestão da educação municipal dota essas realidades de autonomia diante das políticas educacionais promovidas em escala nacional (ROSA, 2014).

Rosa (2014) descreve as singularidades das quatro avaliações, especialmente no que se refere ao nível de institucionalização legal, aos responsáveis pela elaboração das questões, aos referenciais curriculares, ao período de realização das avaliações, aos anos e aos componentes curriculares avaliados.

Com o mergulho nas produções sobre o fenômeno em pauta, necessário para redação desse capítulo, muitas das informações apresentadas por Rosa (2014) acerca das avaliações municipais encontram eco em outras análises. Isso acontece, por exemplo, quando nos deparamos com uma das expressões das avaliações gaúchas, captada por Rosa (2014): a coparticipação dos professores na elaboração dos itens da avaliação. Essa característica vem sendo apontada por diferentes estudos em torno desse mesmo fenômeno, e são características como essa que fornecem pistas de que as experiências municipais de avaliação vêm se delineando em uma perspectiva participativa.

Outro aspecto citado por Rosa (2014) que também não nos é desconhecido trata da agilidade no processamento dos resultados da avaliação municipal:

[...] a avaliação externa municipal processa mais rapidamente as dificuldades encontradas em suas redes e, conseqüentemente, a gestão dos processos educacionais é endereçada às dificuldades apresentadas, investindo em intervenções pedagógicas e de gestão, uma vez que as avaliações nacionais são realizadas bianualmente, tendo os resultados divulgados tardiamente. (ROSA, 2014, p. 199).

Ao que tudo indica, a rápida devolutiva dos resultados tem conseqüências apreciáveis para a intervenção. Em relação a isso, Rosa (2014) acrescenta que nesses municípios há o entendimento de que a avaliação por si só não é suficiente e que deve ser seguida pela intervenção nos diferentes âmbitos da rede de ensino.

Dos estudos selecionados e citados até este ponto, o trabalho de Rosa (2014) é a primeira produção que se preocupou em realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema, localizando o total de 77 estudos publicados, de 2009 a 2012, em diferentes bases de dados. Rosa (2014) chegou a esse número ao buscar por publicações que possuíssem os seguintes conceitos: “avaliação externa, sistemas municipais de ensino, Ensino Fundamental e sistemas próprios de avaliação” (ROSA, 2014, p. 43). No que foi possível depreender, o esforço da pesquisadora, após o levantamento dessas produções, concentrou-se na análise das palavras-chave que balizam os trabalhos identificados. Rosa (2014) se reporta ligeiramente a esses estudos da página 43 a 47, destacando que:

Os trabalhos produzidos e analisados constituíram, arquitetonicamente, dois pilares discursivos sobre a avaliação externa: um que se reporta à função emancipadora da educação e outro que sublinha, com mais veemência, a regulação do Estado. Nessa ótica, alguns autores colocam em xeque o lugar e o não lugar das avaliações externas como ferramenta de gestão dos processos educacionais (ROSA, 2014, p. 44).

Além das experiências gaúchas de avaliação municipal, Rosa (2014) se reporta às avaliações em vigor nos municípios de Angra dos Reis - RJ, Campinas - SP, Castro - PR, João Monlevade - MG, Marília - SP, Petrolina - PE, Rio de Janeiro - RJ, São Paulo - SP e Vitória - ES, elencando algumas de suas características. Para a autora, as experiências desses

municípios são importantes para entender como as avaliações municipais vêm se instituindo no Brasil. Todas as avaliações próprias dos municípios recém citados, exceto a experiência de João Monlevade - MG, foram investigadas por diferentes estudiosos, citados ao longo do presente capítulo, como é o caso de Freitas (2015) e Passamai (2014), que se interessaram, respectivamente, pelas avaliações de Marília - SP e de Vitória - ES.

Em seu estudo, Freitas (2015) investigou as implicações da avaliação própria de Marília - SP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (SAREM), no projeto político-pedagógico, no currículo e na gestão de duas escolas de ensino fundamental do município.

Na época da realização do estudo por Freitas (2015), apesar de não ser regido por qualquer dispositivo legal, a avaliação era relativamente maturada na rede de ensino: sua criação ocorreu no ano de 2004, e suas etapas eram conduzidas de modo autônomo pelo município. Ademais, a avaliação possuía periodicidade anual, era aplicada no início do ano letivo nas turmas de 3º e 5º ano do ensino fundamental e tinha como finalidade:

[...] avaliar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e a partir de seus resultados propor ações que visem corrigir distorções. A partir dos resultados, são tomadas as medidas necessárias para o aprimoramento do nível de qualidade das ações da secretaria (FREITAS, 2015, p. 72).

Algumas das características da avaliação, citadas por Freitas (2015), vão ao encontro desse objetivo, como o retorno dos resultados um mês após a aplicação da avaliação, a disponibilização do instrumento avaliativo e a análise detalhada de cada item, com o número de erros e acertos, o descritor que se vincula e sugestões didáticas. Decerto, tais aspectos contribuem para que a avaliação externa forneça condições para o desenvolvimento de uma intervenção mais rápida, pontual e eficaz.

Na análise efetivada, Freitas (2015) visualiza a avaliação municipal como uma reprodução do modelo de avaliação conduzido nacionalmente na educação básica, que atua como uma nova forma de regulação do trabalho docente por parte da gestão. No SAREM, em particular, essa replicação foi evidenciada em algumas das características dessa iniciativa, como avaliar os mesmos componentes curriculares (língua portuguesa e matemática) e possuir

os mesmos descritores da Prova Brasil. A gestão local tem, com isso, o objetivo de preparar os educandos para as avaliações externas nacionais, a fim de alcançar ou superar as metas do Ideb.

Os resultados do estudo forneceram fundamento para que a avaliação seja qualificada por Freitas (2015, p. 17) como “[...] um importante instrumento de monitoramento e controle do ensino fundamental, oferecendo à Secretaria Municipal de Educação maior poder de decisão”. Os resultados obtidos também possibilitaram à pesquisadora evidenciar vastas implicações da avaliação própria nas unidades de ensino investigadas. De acordo com Freitas (2015), a avaliação ganha centralidade na gestão escolar, na elaboração do projeto político-pedagógico e no currículo dessas escolas, influenciando também na prática pedagógica do professor que passa a ser norteadada pelos descritores do SAREM, da Prova Brasil.

Passamai (2014), por seu turno, analisou o processo de implantação e implementação do Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória - ES, investigando os fatores intervenientes na plena implementação do sistema avaliativo e as impressões geradas nas escolas da rede de ensino em decorrência dessa política.

Em sua concepção, o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória (SAEMV) busca se firmar em contraposição às configurações assumidas pelas avaliações em larga escala difundidas no contexto estadual e nacional, especialmente no que se refere ao ranqueamento, à meritocracia, à bonificação e à responsabilização. Na lei que homologa a sua criação em âmbito municipal, ao mecanismo é atribuído um caráter dialógico, formativo e democrático, cujo protagonismo é dado aos atores das escolas (PASSAMAI, 2014).

Outro aspecto do SAEMV que salta aos olhos, tal como acontece em muitas avaliações municipais, trata-se da sua justificação como ferramenta em prol da melhoria da qualidade da educação. Nessa linha, de acordo com Passamai (2014), a Secretaria definiu como função básica dessa sistemática:

[...] o acompanhamento, a monitoração e a avaliação dos processos educacionais e das políticas públicas do município para assim propor políticas que sejam endereçadas à melhoria contínua da qualidade da educação oferecida seja nas unidades escolares, seja em nível da administração central. (PASSAMAI, 2014, p. 175).

Além de seus propositores justificarem a existência da avaliação por visualizarem nela a possibilidade de contribuir para a qualidade da educação, sua criação também foi justificada por se adequar à realidade educacional do município. Apesar das intenções pretendidas, de acordo com Passamai (2014), na proposição da iniciativa o protagonismo foi assumido pelo grupo da Secretaria de Educação, sem a participação das unidades escolares. Além disso, esse processo foi caracterizado pela falta de divulgação, tornando-se com isso desconhecido para alguns sujeitos da rede de ensino. Em sua concepção, portanto, a política seguiu o modelo *top-down*, numa perspectiva piramidal.

Embora a avaliação tenha sido implantada na rede de ensino por meio de uma legislação de abrangência municipal, na prática, sua implementação não se concretizou. Esse impedimento ocorreu em decorrência de vários fatores como a redução do pessoal do setor responsável pela proposta avaliativa, a falta de pessoal especializado, o retardo no estabelecimento de um comitê central de avaliação educacional (instituído seis meses após a promulgação da lei) e a greve do corpo docente (PASSAMAI, 2014). A demora da instituição do comitê central pode ter ocasionado, para Passamai:

[...] um lapso nas providências e no foco das atividades que deveriam estar voltadas para a divulgação e o esclarecimento da proposta. Esse lapso pode ter subtraído o sentido de pertencimento, consequência do processo de participação, e ficou travado. (PASSAMAI, 2014, p. 234).

Em face do exposto, as percepções dos atores escolares relativas à política municipal denotaram falta de informação, participação e discussão acerca da ação avaliativa. Tais aspectos dificultam que esse tipo de iniciativa ganhe legitimidade política, repercutindo negativamente na sua aceitação pelas unidades escolares, como bem assinalou Passamai (2014).

Mais recentemente, Nunes e Silva (2016) desenvolveram um estudo tendo por base a experiência de implantação da avaliação própria do município de Serrinha - BA, a Avaliação da Aprendizagem Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Serrinha (AVAPRE). As autoras apresentam sua visão acerca desse processo, como membros da Secretaria Municipal de Educação, esclarecendo que ele é composto por:

[...] dois instrumentos específicos: a Avaliação Periódica da Aprendizagem Escolar – Apaesc e a Avaliação Periódica da Aprendizagem – APA. E, se constituiu duas comissões: Comissão Permanente de Avaliação da Aprendizagem Escolar da Rede, composta por técnicos da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela elaboração, aplicação, correção, sistematização e análise do instrumento Apaesc e a Comissão Permanente de Avaliação da Aprendizagem da Escola, composta pelos agentes diretamente vinculados as escolas como Coordenadores Pedagógicos, Gestores Escolares, Professores, Alunos, Pais, através dos Conselhos Escolares. Nesta última, os professores são responsáveis pelo instrumento APA, aplicado e analisado ao final de cada unidade letiva ou de acordo com o planejamento docente. (NUNES; SILVA, 2016, p. 3).

Destarte, a avaliação foi proposta de modo a englobar tanto uma avaliação sob a incumbência da Secretaria Municipal de Educação quanto uma avaliação sob a administração do professorado.

Tal medida fez parte de um conjunto de estratégias lançadas pelo município para reverter o quadro educacional concernente à sua respectiva rede de ensino, que possuía um dos mais baixos resultados de Ideb do país (NUNES; SILVA, 2016). Notamos, com isso, a influência da política educacional nacional no contexto que incitou a criação da avaliação própria, influência que se expande também ao referencial adotado para a sua elaboração. Em consonância com Nunes e Silva (2016), a Prova Brasil foi utilizada como referência tanto na eleição das habilidades avaliadas quanto na elaboração dos instrumentos. Contudo, o objetivo do município não consistia em imitar a Prova Brasil, mas em instituir um sistema avaliativo com a participação e o envolvimento de gestores, professores e alunos.

Além da dimensão participativa, Nunes e Silva (2016) citam o caráter pedagógico e a capacidade de induzir os agentes educacionais a um processo reflexivo com base nos resultados da avaliação como aspectos característicos da iniciativa, que tem como intento maior o compromisso com a aprendizagem dos educandos.

Com natureza similar às produções em torno das avaliações lançadas pelas municipalidades, o trabalho de Breves, Monteconrado e Rocha (2016) se reporta ao Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus (SADEM), cuja finalidade consiste em acompanhar o desempenho da rede de ensino nas avaliações externas de um modo geral. O estudo, no entanto, faz uma abordagem com mais profundidade da Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE).

Um dos elementos mais característicos da ADE é sua abrangência, além de ser realizada em todos os anos do ensino fundamental, a avaliação engloba ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal amplitude também é evidenciada quanto aos componentes curriculares avaliados, a saber: língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciência da natureza. Esse empreendimento, incumbido de avaliar o rendimento escolar dos alunos, foi pensado como um diagnóstico para auxiliar o trabalho pedagógico, orientado para o efetivo aprendizado dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento (BREVES; MONTECONRADO; ROCHA, 2016).

Para as autoras, que também fazem parte da Secretaria Municipal de Educação, a avaliação tornou-se essencial para a implementação de ações voltadas para a melhoria da aprendizagem de cada aluno, com base nas lacunas evidenciadas no desempenho discente. Assim sendo, os resultados da avaliação servem como leme para a formulação de projetos de intervenção pedagógica e de políticas públicas educacionais. Ademais, Breves, Monteconrado e Rocha (2016) destacam a importância da avaliação municipal por ter surgido da necessidade de melhorar a qualidade da educação do município e por incluir especificidades da realidade amazônica.

Além das produções já referenciadas, um valioso contributo para a compreensão de como as iniciativas de avaliação em nível municipal vêm se implantando no território brasileiro foi concedido por Bauer *et al.* (2015a).

O estudo de Bauer *et al.* (2015a) apresentou os resultados parciais da pesquisa *Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso* conduzida pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o escopo de:

[...] identificar as iniciativas de avaliação educacional que vêm sendo desenvolvidas nos municípios em três dimensões – avaliação de alunos, avaliação institucional e avaliação de profissionais –, bem como compreender a apropriação, pelos municípios, das avaliações em larga escala já existentes (BAUER *et al.*, 2015a, p. 328).

Das três dimensões investigadas na pesquisa supracitada, a análise de Bauer *et al.* (2015a) se concentrou na dimensão relativa à avaliação de alunos. No levantamento realizado junto aos municípios brasileiros, os pesquisadores investigaram as redes municipais de ensino quanto à existência de avaliação própria. Identificada a ocorrência da iniciativa de avaliação, as propostas foram caracterizadas com base no(s) motivo(s) de sua criação, nos seus objetivos

e nos seus contornos metodológicos. A pesquisa realizada em 4.309 municípios, representando 77,4% da totalidade dos municípios brasileiros, constatou que: 1.784 (41%) das redes de ensino não possuíam avaliação própria; 1.573 (37%) possuíam avaliação própria; 905 (21%) não possuíam, mas tinham o propósito de implementar; as demais redes (47) não responderam à questão. Nesses termos, a presença ou a intenção de desenvolver uma avaliação municipal foram evidenciadas em mais da metade dos municípios investigados, indicando que essas avaliações vêm ganhando progressiva legitimidade na gestão municipal do ensino (BAUER *et al.*, 2015a). A partir desse ponto, o estudo passou a analisar as nuances das iniciativas avaliativas propostas pelos municípios.

Até a data da coleta de dados do estudo, tais avaliações estavam regulamentadas em apenas um pequeno contingente de municípios (16%), o que assinala a disposição de se implantar a iniciativa avaliativa antes de qualquer tipo de formalização legal (BAUER *et al.*, 2015a).

As razões associadas à criação das avaliações próprias em nível municipal – variável já estudada em outras investigações – foram de diversas ordens. Em primeiro lugar, Bauer *et al.* (2015a, p. 342) observaram “[...] a crença de que tal iniciativa pode induzir à melhoria de qualidade do ensino”. Em determinados contextos, o motivo residiu na “[...] necessidade de diagnóstico e monitoramento das aprendizagens” (BAUER *et al.*, 2015a, p. 342). As razões reveladas também se relacionaram “ao gerenciamento educacional, por meio da implantação de estratégias de responsabilização, controle e prestação de contas” (BAUER, *et al.*, 2015a, p.343). As razões ainda se relacionaram com a “[...] melhoria de índices educacionais, como fluxo, evasão e repetência, havendo, também, referências explícitas ao aumento do Ideb e/ou alcance de metas” (BAUER *et al.*, 2015a, p. 343).

Os resultados desse estudo, em sua maioria, estão em sintonia com os achados dos estudos citados previamente. Com isso, os resultados da pesquisa de Bauer *et al.* (2015a) permite-nos vislumbrar com maior clareza quais são as tendências mais fortes no que concerne às propostas municipais de avaliação.

A investigação também trouxe à baila, assim como outras investigações, a questão da adoção da avaliação própria em favor da preparação dos alunos para as demais avaliações (estadual e federal). Em relação a esse aspecto, expressiva parcela (57%) dos municípios revelou possuir esse objetivo (BAUER *et al.*, 2015a). Além disso, para Bauer *et al.* (2015a, p.

349) “[...] parece haver correspondência entre a crescente presença de iniciativas nesse âmbito de gestão e as ações do Ministério da Educação”.

Os dados relativos à data de criação das proposições municipais de avaliação corroboram para esse entendimento:

É a partir de 2005 que as avaliações propostas por municípios se expandem. Assim, até 2004, havia 103 municípios com ações próprias de avaliação e, de 2005 a 2013, acrescem-se a esse número 1.280 novas iniciativas, além de avaliações que podem estar sendo implantadas depois de setembro de 2014, data de encerramento da coleta de dados (BAUER *et al.*, 2015a, p. 340).

Bauer *et al.* (2015a) também evidenciaram a participação dos profissionais da rede (professores, técnicos da Secretaria de Educação e gestores) na concepção e no delineamento dessas avaliações. Tal participação foi mencionada nos estudos de Lima *et al.* (2010), Evaristo e Santos (2010), Catalani e Gonsales (2010), Sousa, Pimenta e Machado (2012), Ecoten (2014), Rosa (2014) e Nunes e Silva (2016).

Assim como fazem outros estudos, Bauer *et al.* (2015a, p. 343) constataram que os “[...] municípios vêm recorrendo a assessorias externas (consultorias independentes, empresas ou universidades) para definição do sistema adotado”.

Também foi objetivo da referida pesquisa investigar o uso que a gestão educacional dos municípios fazia dos resultados das avaliações (municipais, estaduais e federais). Os dados indicaram cinco perspectivas de uso dos resultados. No primeiro eixo, a gestão mobiliza as escolas no sentido de discutir os resultados, de elaborar um relatório com o poder de explicá-los e de buscar melhores resultados. A segunda perspectiva de uso desses resultados foi obtida tendo como base os dados que revelaram que, além de serem úteis para avaliar o trabalho desenvolvido pela Secretaria, os resultados representam para a gestão municipal o ponto de partida para a promoção de ações, como a redefinição do currículo escolar, a produção de material didático, a reformulação do plano municipal de educação, a premiação de alunos e escolas e a bonificação salarial dos profissionais das escolas. A terceira perspectiva, por seu lado, restringe-se a usos das informações para fins de monitoramento da rede de ensino, tal como a definição de metas de desempenho para as unidades de ensino, o diagnóstico das carências das escolas e a identificação das desigualdades entre as escolas.

Os pesquisadores observaram outra perspectiva em que os resultados assumem nos municípios um caráter de apoio da gestão de pessoal, sendo empregados tanto para o planejamento da formação continuada dos profissionais vinculados à rede de ensino quanto para demissão de gestores, remanejamento de professores e gestores entre as escolas. A última perspectiva relacionou-se com a divulgação de informações resultantes das avaliações para comunidade em geral. Ao todo, o uso dos resultados nas diferentes perspectivas adotadas evidenciou a consolidação da avaliação externa como instrumento de gestão da educação municipal (BAUER *et al.*, 2015a).

Ainda no ano de 2015, o mesmo grupo de pesquisadores publicou um novo estudo com outras informações alusivas às avaliações promovidas pelos 1.573 municípios brasileiros. Nessa nova publicação, Bauer *et al.* (2015b) apresentaram a síntese das informações fornecidas pelos representantes municipais acerca das seguintes dimensões assumidas por tais avaliações: objetivos, séries/anos contempladas, disciplinas avaliadas, referências curriculares consideradas na seleção dos conteúdos avaliados e procedimentos para a análise dos dados coletados.

Quanto aos objetivos, além de serem propostas com a finalidade de se alcançar metas específicas – como melhorar a aprendizagem dos alunos (84,5%), melhorar o Ideb (39,7%), reduzir a taxa de repetência e/ou de evasão (32%) – as avaliações próprias foram definidas de modo a fornecer subsídios para o delineamento de ações pela gestão da educação no município: definir prioridades para a gestão da educação municipal (39,3%), obter informações para a formação continuada (33,9%), rever propostas curriculares do município (33,6%), aprimorar os processos de gestão da rede municipal (17,9%), divulgar os resultados das escolas para a comunidade (5,4%), obter informações para a bonificação de escolas, gestores, professores e/ou alunos (3,5%). Em suma, tendo como referência os resultados da pesquisa de Bauer *et al.* (2015b), é possível afirmar que os objetivos desses sistemas estão divididos entre metas e ações, sendo que a busca pela melhoria da aprendizagem dos alunos se sobressai em relação aos demais objetivos.

Em relação às séries avaliadas, apesar de o foco estar situado no 3º e no 5º ano do ensino fundamental, assim como ocorre nas avaliações externas nacionais, cerca de 40% dos municípios abrange do 6º ao 9º ano desse nível de ensino. Do mesmo modo, a ênfase dada às disciplinas de matemática e língua portuguesa pelas avaliações fora da competência dos municípios se repete nas avaliações propostas pelos municípios pesquisados (BAUER *et al.*,

2015b). Com efeito, não há como negar o interesse majoritário por essas disciplinas, especialmente quando se analisa os dados da pesquisa: matemática (90,1%), leitura e interpretação de texto (92,2%), gramática (75,5%), redação (71,6%). No entanto, convém destacar que outros componentes, como ciências (47,2%), história (44,1%), geografia (43,8%), artes (32,1%), educação física (31,5%), língua estrangeira (28,5%) e outras disciplinas (12%) também têm sido incluídos na avaliação. As informações relativas à avaliação desses componentes, ou melhor, das disciplinas de artes e de educação física geram inquietação para saber as estratégias admitidas para avaliá-las dentro da perspectiva de uma avaliação externa e em larga escala.

Por seu turno, de acordo com Bauer *et al.* (2015b), os referenciais considerados na definição dos conteúdos avaliados são de três ordens: a primeira faz alusão às matrizes de referência da Prova Brasil (82,7%), ou das avaliações estaduais (51,4%); a segunda se relaciona aos documentos curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (81,3%), ou as propostas curriculares das redes municipais (77,5%); a terceira consiste na indicação de conteúdos, pelos profissionais da SME (50%), ou pelos professores (58,1%).

O trabalho evidenciou também que posteriormente ao período de aplicação, em boa parte dos municípios: “[...] os resultados obtidos pelos alunos nas provas são organizados por meio de tabulações e/ou elaboração de gráficos e apresentados em relatórios-síntese (579 indicações)” (BAUER *et al.*, 2015b, p. 8). Ainda nesse aspecto, tratamento e análise dos resultados, houve registros expondo que “[...] os dados são analisados coletivamente em reuniões, encontros e seminários realizados em âmbito das escolas e/ou da rede (112 indicações)” (BAUER *et al.*, 2015b, p. 8).

Com base nos estudos consultados, percebeu-se que um dos aspectos que caracterizam as iniciativas municipais de avaliação é o fato de se constituírem em política de governo. Estando na dependência da administração municipal e sendo até mesmo uma das marcas da atuação de uma determinada gestão no município, elas se desenvolvem sob a ameaça de descontinuidade e, na maioria das vezes, a mudança na gestão municipal, conseqüentemente, acarreta o encerramento da avaliação própria.

Independentemente da situação, é preciso ficar claro que tais avaliações estão a serviço da gestão municipal de educação, e as conotações que assumem nada mais são que expressões da própria gestão. Elas estão, portanto, na dependência das significações que lhes são atribuídas no seio da gestão da educação municipal.

De gestão para gestão, elas são consideradas como um instrumento de diagnóstico, como uma referência em potencial para a tomada de decisão, podendo iluminar a gestão no planejamento e nas intervenções de ordem pedagógica ou administrativa. À critério da gestão, a adoção de tal medida pode representar uma estratégia para reduzir ou elevar determinados indicadores educacionais (repetência, evasão escolar e Ideb).

Os resultados da avaliação própria também podem significar, no cerne da gestão municipal, o ponto de partida para a concepção de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Por outra via, os gestores municipais de educação podem apostar em tais avaliações como um mecanismo de controle do trabalho escolar, exercido com mais força quando a gestão faz uso da bonificação com base nos resultados obtidos.

Como a realidade educacional do município tem sido alvo de outros sistemas já consolidados, qualquer análise em torno das avaliações desenvolvidas pelos municípios deve ser feita problematizando a existência, importância e função que elas exercem nas redes municipais de ensino.

Dois fatores favoráveis à existência dessas iniciativas se referem à familiaridade e à proximidade com a rede de ensino, fatores mais difíceis de lograr entre os sistemas de avaliação de maior escala. Trilhando os caminhos que se abrem por meio dessa proximidade, algumas dessas avaliações tendem a se realizar com o envolvimento e participação dos profissionais da educação à disposição do município. Essa tendência foi identificada nas avaliações estudadas por Lima *et al.* (2010), Evaristo e Santos (2010), Catalani e Gonsales (2010), Ovando (2011), Sousa, Pimenta e Machado (2012), Ecoten (2014), Rosa (2014) e Nunes e Silva (2016) e Bauer *et al.* (2015a), constituindo-se também em um aspecto defendido por Freitas *et al.* (2009) e Carvalho (2013) como uma possibilidade delineada nesse tipo de iniciativa.

Com efeito, a incorporação desses atores pode trazer ganhos para a avaliação, que se realiza com o apoio e com as contribuições desses profissionais. Ademais, com esse tipo de abertura, a avaliação promovida em âmbito municipal pode ganhar melhor significação e maior credibilidade entre esses profissionais, que podem inclusive fazer o aproveitamento dos resultados da avaliação em função da aprendizagem do alunado de modo mais eficaz.

Outra característica dessas avaliações, apresentada com frequência como uma das razões mais contundentes para a adoção das mesmas pelas municipalidades, é o retorno dos resultados da avaliação às escolas em tempo oportuno para realização das intervenções pedagógicas que se fizerem necessárias. Essa razão deve ser considerada, pois a demora na divulgação dos resultados, marca das avaliações nacionais, dificulta em muito o processo de avaliação, fazendo com que qualquer avaliação se torne, pedagogicamente, sem sentido. Esse aspecto é tratado por Vianna como um problema que afeta a qualidade de uma avaliação:

A avaliação não deve ter um caráter endógeno (...) é necessário que, realizada uma avaliação, suas constatações sejam imediatamente divulgadas, disseminadas entre diferentes segmentos da sociedade. A avaliação não é apenas para autoconsumo (...). A divulgação de uma avaliação pode ser um elemento limitativo, se não for feita em tempo oportuno, que permita a utilização dos dados para a solução de problemas vigentes. O fator tempo pode contribuir para a perda da validade da avaliação; seus dados, ainda que, teoricamente, tenham valor científico, assumem um ponto na perspectiva histórica. (VIANNA, 2000, p. 164).

Cientes dos apontamentos do estudioso ou não, em algumas realidades municipais, a criação das avaliações municipais se relaciona com a necessidade de obter os resultados da avaliação em tempo hábil para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, necessidade que não deixa de ser um reflexo do longo tempo que leva para os resultados das avaliações estaduais e nacionais serem conhecidos pelas escolas. Visto sob esse prisma, tais avaliações tendem a se posicionar como uma espécie de crítica às demais avaliações.

Na verdade, as iniciativas municipais de avaliação são melhor compreendidas quando analisadas em relação aos sistemas de avaliação promovidos pela União e pelos estados. Difícil fugir dessa análise, até porque o próprio surgimento das avaliações municipais tem vinculação com eles. Nesse movimento, elas surgem ora numa perspectiva de reação, ora numa perspectiva de inclinação¹⁵ aos sistemas de avaliação nacionais e estaduais.

No movimento que se alinha à perspectiva reigente, as avaliações são criadas na tentativa de descentralizar o processo avaliativo e, ao mesmo tempo, empoderar o município na condução da avaliação de sua própria rede de ensino. Paralelamente à busca por descentralização e empoderamento, reside nos municípios o desejo de possuir uma avaliação que considere a identidade e as particularidades da realidade educacional. Seguindo ainda essa linha de pensamento, tais iniciativas são concebidas com vistas a proporcionar o

¹⁵ Inclinação - “Ação de abaixar a cabeça ou corpo em sinal de aquiescência ou respeito: saudar fazendo uma leve inclinação” (Dicionário Online de Português).

desenvolvimento da intervenção pedagógica a partir dos resultados da avaliação, efetivando uma crítica à demora na divulgação dos resultados das demais sistemáticas de avaliação e se esforçando para disponibilizar os resultados em tempo hábil para a realização de ações interventivas.

Na medida em que podem se alinhar à crítica aos sistemas de avaliação de nível estadual e federal, as práticas municipais de avaliação também podem atuar como um mecanismo de afirmação desses sistemas, efetivando uma verdadeira inclinação às avaliações de maior escala.

Na perspectiva de inclinação se coadunam experiências municipais de avaliação que se espelham nos sistemas de avaliação de cunho nacional e estadual, tomando-os como modelos a serem reproduzidos em nível municipal. O fato de as séries e as disciplinas mais frequentemente contempladas pelas avaliações municipais serem as mesmas já examinadas pelas avaliações externas de maior abrangência, constitui-se em um considerável indício dessa inclinação. Nessa perspectiva, as avaliações externas de maior escala representam para as avaliações municipais, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto a que se pretende chegar. Sob esse ângulo, as avaliações próprias dos municípios surgem a partir delas e para elas.

Além da busca por imprimir às avaliações municipais o protocolo adotado pelas avaliações tomadas como referência, determinadas experiências concentradas nessa perspectiva são concebidas com vistas à preparação, ou ao treinamento dos alunos para as demais avaliações externas.

Nessa direção, em determinadas redes municipais de ensino, a avaliação própria pode ser orquestrada como uma espécie de “moeda dissimulada”. Naturalmente, como moeda, o artefato possui duas faces. A primeira apregoa a busca da melhoria da aprendizagem do aluno, enquanto a segunda vincula-se à melhoria do desempenho escolar do aluno nas avaliações externas em escala estadual e nacional. Nessa lógica, não é tarefa difícil descobrir para onde a moeda tende a cair. A moeda tende para a aprendizagem, não para a aprendizagem em sentido *lato*, mas para uma determinada aprendizagem, àquela que garante bom indicador educacional. É, justamente, em função dessa aprendizagem que os resultados das avaliações municipais tendem a ser utilizados.

3.3 Apontamentos sobre usos dos resultados das avaliações municipais

A presente discussão quanto aos usos dos resultados provenientes de avaliações municipais, parte da premissa que o uso dos resultados abarca tudo aquilo que é feito com base nos resultados da avaliação.

No âmbito municipal, em que nossa análise está concentrada, é muito comum que tais resultados se destinem a mais de uma finalidade. Assim sendo, em uma rede de ensino podem coexistir diversos usos, complementares ou contraditórios. Com isso, nessa esfera, é mais apropriado falar em **usos** do que em uso dos resultados da avaliação.

Alguns dos usos destinados aos resultados já são previamente definidos no próprio planejamento da avaliação. Outros são germinados a partir do diagnóstico conseguido na análise de desdobramentos das avaliações municipais. Independentemente de serem traçados antes ou depois do conhecimento dos resultados, o aproveitamento das informações provenientes dessas avaliações guarda relação com as intenções sobre as quais tais iniciativas foram firmadas.

Diferente das avaliações nacionais e estaduais, cujos resultados demoram a chegar, nas avaliações desenvolvidas pelos municípios esse processo tende a ser caracterizado pela agilidade. A rapidez no processamento dos resultados é um dos fatores mais comuns entre as avaliações municipais, podendo ser elencada, inclusive, como uma de suas características intrínsecas. A própria extensão da rede de ensino é favorável a isso, pois tais propostas avaliativas lidam com um universo substancialmente menor em relação às avaliações conduzidas pelo governo federal e governos estaduais. Nesse sentido, os resultados da avaliação são obtidos quase que “em tempo real”, quando comparamos com a demora no acesso aos resultados das avaliações promovidas pelos estados e pela União. Em decorrência disso, cria-se um cenário propício à maximização das possibilidades de uso dos resultados. Entendimento reforçado por Castro e Siqueira (2016, p. 9), quando afirmam que: “[...] quanto mais próxima é a instância responsável pela avaliação, maiores são as chances de aproveitamento de seus resultados, e, em contrapartida quanto mais distante, menores são essas possibilidades”.

Reiteram essa constatação os achados da pesquisa de Bauer *et al.* (2015a), nas 1.573 municipalidades investigadas pelos estudiosos, ao tratarem dos usos que são feitos com os resultados da avaliação própria, que foram classificados em cinco grupos. Em primeiro lugar, Bauer *et al.* (2015a) destacaram o uso dos resultados relacionado à motivação das unidades de ensino, tanto no sentido de discutirem os resultados quanto no sentido de trabalharem em função de melhores resultados. A segunda categoria em que os dados da pesquisa foram agrupados congregou uma série de usos vinculados a ações ou programas educacionais do próprio município. Em consonância com os autores:

As alternativas mais assinaladas [...] apontam para o uso dos resultados para avaliar programas e ações desenvolvidos pela Secretaria (79%) e para reestruturar o currículo das escolas (73%). Outros usos destacados – desenvolver material didático (64%) e reformular o Plano Municipal de Educação (62%) – indicam ações no sentido de dar consequência ao processo de avaliação e, possivelmente, uma preocupação de agir sobre a realidade, visando superar possíveis problemas encontrados, com base nos resultados obtidos. Destaca-se que a assertiva que trata da compra de material curricular estruturado e/ou apostilado foi assinalada por 37% dos respondentes. A estratégia de premiar alunos em função de resultados obtidos nos testes foi indicada por 13% dos respondentes. Ainda com relação à premiação, 10% dos respondentes informaram que oferecem prêmios às escolas e 6% proporcionam bônus salarial aos profissionais das escolas. Nesses casos, parece estar subjacente à crença de que associar estímulos aos resultados dos testes pode induzir à melhoria do processo educacional (BAUER *et al.*, 2015a, p. 345-346).

As medidas citadas até este ponto nos dão pistas de quão diversificado é o uso dos resultados da avaliação municipal. Esse leque de usos também contém outras alternativas, como é o caso do monitoramento da rede de ensino. Nessa direção, conforme Bauer *et al.* (2015a), os resultados são úteis no diagnóstico das necessidades das escolas e das disparidades entre as unidades de ensino. Os resultados também são de grande valia para a proposição de intervenções de acordo com a realidade de cada escola, para a definição de metas de desempenho a serem alcançadas pelas escolas e para o remanejamento dos alunos de uma escola para outra.

A quarta rota endereçada aos resultados trata da sua utilização na gestão de pessoal, especialmente no planejamento da formação continuada dos profissionais da educação. Em menor proporção, os resultados também têm servido para iluminar as decisões de destituição de gestores e de remanejamento de professores e gestores entre as escolas da rede. Por fim, o quinto modo de apropriação se faz por meio da divulgação de informações, tanto para a

comunidade escolar quanto para as famílias. Algumas das redes de ensino optam, inclusive, pela apresentação dos resultados em uma placa disposta na frente das escolas (BAUER *et al.*, 2015a).

Tais achados são de crucial importância para a obtenção de uma visão panorâmica dos diferentes usos dos resultados das avaliações municipais. Com base nessa investigação, também é possível extrair quais usos são mais frequentes entre as redes de ensino. Segundo Bauer *et al.*:

As maiores frequências de resposta incidem em expectativas que apontam na direção de que os resultados venham a ser apropriados pelas escolas com o objetivo de aprimorar o trabalho escolar. Além disso, as iniciativas da Secretaria de Educação, ou instâncias de apoio a esta, relacionadas ao planejamento de intervenções na rede de ensino contam com maior incidência de respostas positivas. Também é destaque a prática de estabelecer metas de desempenho além daquelas fixadas pelo Ideb, apesar de não se ter informações sobre quais seriam elas e nem a forma como estariam sendo discutidas ou fixadas. [...]. Por outro lado, as respostas indicam que a associação de incentivos aos resultados das avaliações não constitui prática recorrente para os respondentes desta pesquisa. (BAUER *et al.*, 2015a, p. 347).

Igualmente importantes para o conhecimento acerca dos usos dos resultados das avaliações em nível municipal são os trabalhos de Alavarse, Bravo e Machado (2013), Arruda (2011), Gimenes *et al.* (2013), Pimenta (2012) e Sousa, Pimenta, Machado (2012). A maioria dos usos revelados por esses estudos já foi inclusive mapeada por Bauer *et al.* (2015a), a diferença é que a abordagem dessas investigações abre espaço para que eles sejam explorados com maior profundidade. Por outro lado, outras formas de apropriação dos resultados também são apresentadas. Na rede municipal de ensino investigada por Arruda (2011), por exemplo, os resultados da avaliação já começavam a ser utilizados de imediato, logo após a aplicação da prova. De acordo com Arruda (2011, p. 100): “[...] os resultados do SAEM podem ser conferidos diretamente pelos alunos, que, de posse do caderno de questões da avaliação e do gabarito oficial, fazem a sua correção”. Além de poderem ser checados pelos alunos, esses resultados podem ser verificados pelo próprio professor da turma. Em ambas as situações, essa particularidade da avaliação abre a possibilidade para situações de aprendizagem e para uma melhor significação dos resultados obtidos.

Na referida rede de ensino, o exercício de correção da prova com o alunado também tem representado uma referência para o encaminhamento do aluno com baixo rendimento

para ações interventivas de reforço escolar. Com isso, quando o resultado oficial é divulgado, as ações já estão em andamento (ARRUDA, 2011).

Ao que tudo indica, o binômio diagnóstico-intervenção é o cerne da motivação do município ao implantar e dar continuidade à iniciativa própria de avaliação. Ele está presente tanto no objetivo principal do SAEM – “[...] aferir a qualidade de educação ofertada e fornecer dados para apoiar as políticas de recuperação de alunos com deficiências de aprendizagem” (ARRUDA, 2011, p.102) – quanto no modo como se delinea, estendendo-se às ações traçadas a partir dos resultados da avaliação. Uma medida nessa direção, por exemplo, é efetivada no nível de detalhamento dos resultados:

[...] o relatório informa o desempenho de todos os alunos da escola e da rede em cada uma das questões. Ao informar também a que conteúdo a questão se refere, o relatório auxilia no conhecimento detalhado das deficiências dos alunos nos conteúdos cobrados na avaliação, possibilitando as intervenções necessárias e de modo pontual – somente nos conteúdos em que foram apresentadas dificuldades. (ARRUDA, 2011, p. 108-109).

Os resultados da avaliação, no entanto, não têm sido utilizados exclusivamente nessa linha. Assim como foi constatado por Bauer *et al.* (2015a), a gestão educacional do município faz uso dessas informações para elencar metas a serem cumpridas pelas escolas, que, em sua maioria, têm vinculação direta com os aspectos considerados no cálculo do Ideb. Os resultados também são usados para premiar alunos, professores e demais funcionários da escola. No caso do aluno, são premiados aqueles alunos com maior desenvoltura em cada uma das séries. Já a premiação dos professores e dos demais funcionários da escola está condicionada, entre outros fatores, ao alcance das metas de desempenho das escolas (ARRUDA, 2011).

Duas dessas práticas, o reforço escolar e a bonificação, também foram evidenciadas no estudo de Sousa, Pimenta e Machado (2012). As ações de reforço escolar, de acordo com Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 29): “[...] muitas vezes oferecidas no contra turno de matrícula do aluno, tendem a tomar como parâmetro nuclear de planejamento os resultados das avaliações externas”.

O emprego dos resultados da avaliação em política de bonificação docente presente entre os municípios investigados por Sousa, Pimenta e Machado (2012), também foi constatado nas pesquisas de Pimenta (2012) e de Alavarse, Bravo e Machado (2013). A esse respeito, mister se faz salientar que esse uso tem sido bastante difundido entre estados e municípios brasileiros, tornando-se, por conseguinte, objeto de estudo de diversos pesquisadores educacionais. De um modo geral, os gestores educacionais lançam mão dessa estratégia, visualizando-a como um incentivo para os atores educacionais se esforçarem em proveito de melhores resultados. Por apenas enxergar a possibilidade de, com essa medida, se chegar a maiores resultados, ou até mesmo por falta de conhecimento, os gestores não se preocupam em medir se tal política reverberará efeitos deletérios para o processo de ensino-aprendizagem e para os que dele fazem parte. Convém citar, por oportuno, que para Alavarse, Bravo e Machado (2013), esse tipo de uso ao mesmo tempo que compromete o envolvimento dos professores com a avaliação, responsabiliza-os pelo desempenho do alunado.

A responsabilização pelos resultados, a propósito, foi algo bem presente em uma das municipalidades estudadas por Sousa, Pimenta e Machado (2012), pois além de servirem para bonificar os docentes, os resultados obtidos, caso não fossem os esperados, também poderiam ocasionar a demissão dos diretores.

A investigação de Sousa, Pimenta e Machado (2012) contém expressivos pontos de afliência com os achados de Bauer *et al.* (2015a), além do elo entre os resultados da avaliação e a demissão de diretores, a referida pesquisa constatou o aproveitamento dos resultados na formação dos profissionais da educação municipal. De acordo com as autoras:

[...] os resultados das avaliações externas vêm pautando ações de formação de coordenadores pedagógicos das escolas e de professores, que se voltam prioritariamente para as lacunas constatadas na proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 29).

Por meio dessa medida, é possível visualizar a mão de uma gestão interessada no efetivo aprendizado do alunado, apostando, para tanto, na intervenção pedagógica. Entende-se, portanto, que avaliar não é um fim, mas um meio para se conseguir algo, sendo a avaliação utilizada, nesse caso, como um instrumento para revelar os pontos frágeis que carecem de uma medida pedagógica interventiva.

Embora haja indicativos nessa direção, vale o alerta de Bauer *et al.* (2015a), que mencionam a necessidade de ser melhor investigado:

[...] o sentido assumido nessa formação: se o seu objetivo é fornecer aos profissionais estratégias para treinar os alunos para as próximas avaliações, ou aprimorar aspectos da formação que tenham sido identificados como falhos com base nos resultados obtidos. (BAUER *et al.*, 2015a, p. 347).

Nos municípios investigados por Sousa, Pimenta e Machado (2012), além das práticas já mencionadas, os resultados servem de guia para a proposição de ações pedagógicas, ao mesmo tempo voltadas para a aprendizagem dos alunos e para a elevação dos resultados das avaliações. Por último, as autoras também identificaram a utilização dos resultados tanto para estipular metas para escola quanto para comparar os resultados da avaliação municipal com metas já estabelecidas.

Com a proposição de metas a partir dos resultados de sua avaliação, o município se aproxima do protocolo da política educacional nacional, em vigor a partir de 2007. A este propósito, não é demais dizer que, a partir deste ano, como parte do Compromisso Todos pela Educação, firmado dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação, ao país, aos estados, aos municípios e às escolas, foram atribuídas metas a serem alcançadas bianualmente até o ano de 2021.

Com essa medida, isto é, com a projeção de metas com base nos resultados da avaliação municipal, as metas passam a fazer parte do cotidiano escolar de modo mais corrente. Já não são só as metas nacionais a serem cumpridas a cada dois anos, mas também as metas pensadas no domínio do próprio município. Vinculadas ou não às metas do compromisso supracitado, comumente as projeções municipais dizem respeito ao rendimento escolar esperado no final do ano letivo, sendo com isso anuais. Ademais, também há a possibilidade de que tais metas sejam fixadas de acordo com o número de vezes ao ano em que avaliação própria é realizada.

Isso posto, tão logo os resultados da avaliação própria estejam consolidados, efetiva-se a confrontação entre os resultados observados e esperados. Tal cotejamento tende a ser feito em relação às projeções traçadas pelos municípios e, sobretudo, em relação às metas definidas pela União.

Outra comparação possível é entre os resultados das avaliações. Com efeito, comparar os resultados da avaliação municipal com os resultados das demais avaliações (estadual e nacional) também é uma prática evidenciada nas municipalidades. Nessa comparação, há grandes chances de o município encontrar discrepâncias entre ambos. Do mesmo modo, há grandes chances dos resultados das avaliações realizadas em maior escala servirem meramente para confirmar o que o município já conhecia. Em Catanduva, por exemplo:

[...] o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Catanduva (Saremca), [...] abrange todas as etapas da educação básica atendidas pelo município [...]. Consiste de uma prova que é aplicada uma vez ao ano e **serve como base comparativa para os resultados da Prova Brasil**. Ao mesmo tempo, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Município de Catanduva (Idemca), apresentado como indicador da qualidade de ensino. Trata-se de um instrumento de diagnóstico e controle do desempenho dos alunos que **estabelece metas para cada escola**, favorecendo seu acompanhamento pela equipe escolar e pela comunidade. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 23, grifo nosso).

Como é frequente, a investigação de Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 24) não identificou apenas uma forma de apropriação dos resultados, de um modo geral:

Os secretários dos municípios [...] afirmaram utilizar os dados das avaliações externas no acompanhamento do desempenho das escolas, na análise de suas necessidades educacionais e na aprendizagem dos alunos. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 24).

Outra ação que tem por base esse acompanhamento, de acordo com os autores, trata-se da utilização dos resultados para o planejamento das ações pedagógicas, tanto por parte da Secretaria de Educação quanto por parte de cada escola. Como melhor esclarecem Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 25): “[...] as avaliações são apresentadas como subsídios para repensar as políticas e práticas pedagógicas com foco nas funções diagnóstica e formativa da avaliação educacional”.

Tais achados lembra-nos o trabalho de Gimenes *et al.* (2013), pois também foi evidenciado nesse estudo o aproveitamento dos resultados no planejamento da ação docente. No município de Castro (PR), de acordo com Gimenes *et al.*

[...] a divulgação dos resultados individuais dos alunos obtidos na prova do primeiro semestre favorece o replanejamento do segundo semestre por parte das equipes escolares. Os resultados da prova realizada no segundo semestre, por sua vez, podem ser utilizados pelos próximos professores de cada um desses alunos para o planejamento do ano letivo seguinte. (GIMENES *et al.*, 2013, p. 25).

Já no município de Sorocaba (SP), como nos revela Gimenes *et al.* (2013, p. 25), na semana posterior à realização da prova, “[...] os professores já estariam usando os dados referentes aos resultados para orientar e replanejar seu trabalho”.

Tal uso indica um caminhar da ação pedagógica cuidando dos resultados obtidos, o que tem muito a acrescentar à aprendizagem avaliada. Correlacionado a outros usos já aventados, o aproveitamento dos resultados da avaliação municipal no planejamento da ação docente revela, subjacentemente, a adesão dos profissionais da rede de ensino à avaliação própria. No entanto, como nos estudos que revelaram esse uso, as informações foram obtidas no âmbito das Secretarias Municipais de Educação e não diretamente com o professorado; corre-se o risco, portanto, de essa utilização ser idealizada pela gestão educacional do município, mas a apropriação dos resultados pelo corpo docente não ser realizada nesses termos.

Outro uso com ênfase na melhoria da aprendizagem, identificado nas quatro municipalidades pesquisadas por Gimenes *et al.* (2013), trata da atenção prioritária aos alunos, às turmas e às escolas cujos desempenhos situaram-se abaixo do padrão mínimo desejado, abaixo do básico. Para tanto:

[...] as secretarias de educação pesquisadas utilizam um sistema de classificação dos resultados, diferentemente da Prova Brasil. Com o uso de categorias arbitrárias como ‘Abaixo do básico’, ‘Básico’, ‘Adequado’ e ‘Avançado’, por exemplo, a divulgação dos resultados nesse tipo de classificação permite às equipes escolares um parâmetro claro do quanto os resultados, estipulados pela secretaria de educação em uma determinada série avaliada, se aproximam ou se distanciam das expectativas gerais de aprendizagem. (GIMENES *et al.*, 2013, p. 26).

Em face das distintas práticas de utilização dos resultados da avaliação requerida pela própria rede de ensino, é possível perceber que, em boa parte, os usos dos resultados vibram em prol do aperfeiçoamento do aprendizado dos discentes. Todavia, as ações posteriores à

consolidação dos resultados nem sempre giram em torno dessa finalidade. A proposição municipal de avaliação e as informações por ela proporcionadas, juntas, representam um trunfo na gestão municipal dos processos educativos, que pode utilizá-las ao seu bel-prazer, inclusive em medidas que em nada têm a contribuir para a aprendizagem. É comum, por exemplo, os municípios estabelecerem um *ranking* das escolas da rede a partir dos seus respectivos resultados.

Tal uso, a propósito, é adotado por algumas das Secretarias de Educação pesquisadas por Gimenes *et al.* (2013). Não obstante, foi presente em outras municipalidades o cuidado de não promover o ranqueamento entre escolas, optando pela entrega dos resultados de modo individual a cada unidade escolar, ao invés da divulgação pública (GIMENES *et al.*, 2013). Nesse segundo grupo de municípios:

[...] há a pressuposição de que tal prática não teria muito a acrescentar à desejável melhoria do trabalho pedagógico e provavelmente acirraria as reações contrárias ao uso das avaliações em seu sentido estritamente pedagógico. (GIMENES *et al.*, 2013, p. 30).

Tal cuidado também é tomado no município de Indaiatuba (SP), com base na investigação efetivada por Pimenta (2012), em que o uso dos resultados da avaliação própria para ranquear as escolas não é praticado. Aos resultados são reservadas outras formas de utilização, já mencionadas por outros estudos. Em consonância com Pimenta (2012), os resultados da avaliação municipal são utilizados: no planejamento do trabalho pedagógico de coordenadores e professores; na formação dos coordenadores e gestores; na proposição de projetos; na avaliação de desempenho e na bonificação dos profissionais da educação e no estabelecimento de um paralelo entre os resultados da avaliação municipal, estadual e nacional. No referido município, segundo Pimenta (2012, p. 121): “a vinculação dos resultados obtidos a incentivos financeiros para os profissionais da educação é uma das ações entendidas como capazes de promover ações nas escolas e garantir a melhoria no desempenho dos alunos”.

Além desses usos, o trabalho de Pimenta (2012) também apresenta o aproveitamento que os coordenadores pedagógicos do município pesquisado faziam dos resultados das avaliações (Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno – AMDA; Sistema de Avaliação

do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP; Prova Brasil). Pelo fato de os usos praticados pelos coordenadores não se vincularem aos resultados da avaliação municipal de modo específico, não convém citá-los aqui.

Os usos dos resultados, ventilados pelos estudos supracitados, dão mostras de que as avaliações municipais pertencem às duas últimas gerações de avaliação educacional, caracterizadas por articular “[...] os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 1).

Os desdobramentos em torno dos resultados são peças-chave no reconhecimento dessas gerações, na determinação se a avaliação é de primeira, segunda ou terceira geração. Tomando de empréstimo as palavras de Bonamino e Sousa (2012, p. 3):

A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 3).

Indubitavelmente, esse não é o caso das avaliações próprias realizadas pelos municípios. Como visto anteriormente, tais iniciativas estão fortemente associadas a decisões, todas elas pautadas nos resultados alcançados.

Decisões, usos dos resultados que contêm elementos característicos da segunda geração de avaliação. Avaliações dessa geração, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), incluem o retorno dos resultados para as unidades escolares e a publicização dos mesmos para a sociedade, gerando com isso consequências de ordem simbólica para os agentes educacionais.

Além de se aproximarem de avaliações de segunda geração, alguns dos usos dos resultados das propostas municipais são inerentes à terceira geração de avaliação, caracterizada por “[...] políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 3). Vemos isso claramente nas municipalidades, quando os resultados da

avaliação própria servem como referência para bonificar alunos, professores, coordenadores, diretores e/ou escolas.

As consequências compreendidas nessas gerações, sejam elas de cunho simbólico ou material, de acordo com Bonamino e Sousa (2012, p. 11), “[...] têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos”. Com efeito, muitos dos usos dos resultados por parte das Secretarias Municipais de Educação são pensados e executados com essa finalidade. Não raro, tal propósito, de modo subjacente ou manifesto, tem como desiderato a busca por “melhores resultados” nas avaliações estaduais e nacionais.

Dentro de suas limitações e possibilidades, pautadas nos resultados da avaliação, as municipalidades propõem medidas de cunho pedagógico e/ou administrativo. Normalmente, em uma mesma rede de ensino, o aproveitamento desses resultados é realizado de múltiplas formas. Por certo, os usos feitos dos resultados têm muito a dizer acerca do que significa para o município avaliar a sua rede de ensino. Nesses termos, quando nos debruçamos nos usos feitos dos resultados, o “para quê” de se ter uma avaliação própria revela-se a todo momento.

Em algumas realidades, tais resultados têm se tornado indispensáveis à gestão educacional do município. Ao mesmo tempo em que servem para nortear as ações, servem para avaliar se as ações têm surtido efeito. Assim sendo, os resultados da avaliação (ou a própria avaliação municipal) são tomados como o leme, a pedra angular da educação municipal. Autores como Vieira (2007, p. 68) se posicionam de modo favorável a essa forma de fazer gestão educacional, de acordo com a estudiosa: “a gestão por resultados não deve ser temida mas, antes, estimulada, para que seja possível diferenciar as necessidades no interior do sistema e sobre elas trabalhar”.

Nos municípios, o conhecimento dessas necessidades é reiteradamente proporcionado pelas avaliações externas. A diferença é que a avaliação municipal tende a se tornar mais eficaz do que as demais, porque com ela são dadas condições privilegiadas de se intervir sobre as necessidades diagnosticadas. Dificilmente os resultados tornam-se obsoletos. Em questão de dias, os municípios têm acesso aos resultados e com suporte nesses dados traçam e executam decisões. Nesse particular, há maiores chances de que a apropriação dos resultados traga ganhos para a aprendizagem dos estudantes. O que não equivale a dizer que, necessariamente, tais usos convergem nessa direção. Até mesmo porque avaliações desse feitio têm sido historicamente empregadas para controlar, não para melhorar. Isso posto, em

nossa análise, está mais do que na hora de a avaliação externa deixar de se reduzir à constatação pela constatação, em que não resta mais nada a fazer, e passar a ser utilizada como um mecanismo capaz de surtir profícuos efeitos para a aprendizagem dos estudantes.

4 RESULTADOS

O presente capítulo expõe e analisa os resultados da pesquisa, estando dividido em três seções. A primeira versa sobre os contornos das iniciativas municipais de avaliação, atribuídos no ato de sua criação e/ou definidos ao longo do tempo. A seção seguinte debruça-se sobre os objetivos associados às avaliações municipais pesquisadas, revelando, também, as motivações de seus propositores para criação da avaliação própria. Finalmente, a terceira seção dedica-se, notadamente, à exegese em torno dos usos dos resultados da avaliação municipal, efetivados no âmbito das redes de ensino investigadas.

4.1 As avaliações de Banabuiú, Carnaubal, Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis, Reriutaba e Tauá: especificidades e pontos de confluência

A presente seção coaduna informações acerca das experiências municipais de avaliação de Banabuiú, Carnaubal, Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis, Reriutaba e Tauá, buscando deixar claro como tais iniciativas se estruturam, as séries e disciplinas avaliadas, os procedimentos tomados em relação à elaboração e aplicação dos instrumentos avaliativos e à análise dos dados da avaliação, dentre outros aspectos.

A apresentação dessas informações e a sua análise são feitas por unidade de contexto, com o cuidado de preservar e de destacar a singularidade de cada avaliação municipal. Apesar da impossibilidade de traduzir tais avaliações em toda sua complexidade, a caracterização efetivada possibilita enxergá-las com maior nitidez, bem como identificar pontos de confluência entre as mesmas.

4.1.1 Nome, criação e manutenção das iniciativas municipais de avaliação

Tendo em vista o objetivo proposto de apresentar os contornos das avaliações implementadas pelos municípios cearenses supracitados, achamos por bem tratar, inicialmente, do nome dessas iniciativas e do ano em que foram lançadas na rede de ensino (Quadro 7).

Quadro 7 – Nome e ano de criação da avaliação por município cearense pesquisado

Município	Nome da avaliação própria	Ano de criação
Banabuiú	Sistema de Avaliação Municipal da Educação de Banabuiú (SAMEB)	1998
Carnaubal	Provinha Carnaubal: Avaliação do Rendimento Escolar	2009
Jijoca de Jericoacoara	Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Jijoca de Jericoacoara (SAEMJJ)	2009
Martinópole	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Municipal (SPAEM)	2006
Reriutaba	Sistema de Avaliação Permanente da Educação de Reriutaba (SAPERE)	2006
Tauá	Avaliação Municipal da Educação de Tauá (AMET)	2009

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Como pode-se observar, dois dos municípios investigados (Martinópole e Reriutaba) incorporaram a palavra “permanente” na nomenclatura de suas iniciativas próprias de avaliação. Por certo, tais redes tomaram como referência a atual denominação aplicada ao sistema de avaliação do estado do Ceará que, a partir de 2000, passou a se chamar Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Oportunamente, não é absurdo supor que a influência da política de avaliação do estado do Ceará sobre estas municipalidades, assim como sobre as demais, transcenda a alcunha das propostas de avaliação, intervindo noutras decisões tomadas pela gestão educacional do município, também sendo exercida sobre os processos de ensino e de aprendizagem sediados nos municípios estudados.

Em Carnaubal, Martinópole e Tauá, logo quando surgiram, as respectivas avaliações já receberam a nomenclatura que possuem até os dias de hoje. Nas demais municipalidades, Reriutaba, Jijoca de Jericoacoara e Banabuiú, primeiro surgiu a avaliação própria, e só mais tarde é que as nomenclaturas foram concebidas. Em Reriutaba, o município começou a avaliar sua rede de ensino em 2006, mas a denominação foi inscrita apenas em 2009. O mesmo aconteceu em Jijoca de Jericoacoara: apesar das práticas avaliativas terem sido iniciadas em 2009, o mecanismo só foi batizado como Sistema de Avaliação da Educação Municipal de

Jijoca de Jericoacoara (SAEMJJ) no ano de 2013. Em Banabuiú, apesar de ter sido criada em 1998, a denominação da avaliação municipal só foi engendrada em 2009. Nesse município, a iniciativa surgiu em 1998, mas de 1999 a 2008 a avaliação não foi realizada, sendo retomada no ano de 2009, quando recebeu o nome de Sistema de Avaliação Municipal da Educação de Banabuiú (SAMEB).

No período de realização da coleta dos dados, de 16 de abril a 02 de julho de 2018, as avaliações estavam ativas em todos os municípios, com exceção de Tauá. A avaliação própria de Tauá, criada em 2009, manteve-se, ininterruptamente, em exercício até o ano de 2016. Em 2017, com a mudança de grupo político na administração do município, houve, em princípio, um movimento de dar continuidade ao empreendimento avaliativo, entretanto a gestão municipal optou por desarticulá-lo em virtude dos custos demandados para a sua manutenção.

Algo similar foi constatado em Carnaubal: a avaliação criada no primeiro ano de uma determinada administração municipal, ano de 2009, foi realizada até o ano de 2012. De 2013 a 2016, com a mudança na gestão do município, a avaliação foi interrompida, sendo reativada em 2017, quando os idealizadores da avaliação assumiram novamente a gestão municipal.

As informações referentes ao ano de criação, ao período de suspensão, à eventual retomada e à situação atual das avaliações próprias de cada município estão sintetizadas no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Panorama da manutenção das avaliações municipais do ano de criação até os dias atuais

Município	Criação	Interrupção	Retomada	Situação atual
Banabuiú	1998	1999 - 2007	2008	Ativo
Carnaubal	2009	2013 - 2016	2017	Ativo
Jijoca de Jericoacoara	2009	-	-	Ativo
Martinópolis	2006	-	-	Ativo
Reriutaba	2006	-	-	Ativo
Tauá	2009	A partir de 2017	-	Desativado

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Da primeira experiência de avaliação até a data da coleta de dados da pesquisa, os únicos municípios que em nenhum momento deixaram de avaliar suas respectivas redes de ensino foram Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis e Reriutaba. Além desses casos, as avaliações de Banabuiú e de Tauá, a partir de 2008 e de 2009, respectivamente, também desenvolveram uma trajetória contínua¹⁶.

Provavelmente, com a continuidade dessas iniciativas, as secretarias municipais de educação tiveram a oportunidade (pelo menos quando se considera o fator “tempo”) de constituir uma equipe fixa para o desenvolvimento da avaliação, introduzir modificações no desenho da avaliação própria, bem como aprimorar procedimentos, de modo a evitar ou extinguir eventuais erros nas diferentes etapas da avaliação. Posto isso, há que se considerar que, principalmente quando este processo é realizado pelo município autonomamente, tais práticas dificilmente são isentas de falhas técnicas, sobretudo nas primeiras edições da avaliação municipal, que comumente nasce como uma espécie de simulado dos testes, de língua portuguesa e matemática, periodicamente aplicados pelos governos estadual e federal.

Os municípios pesquisados, da concepção da avaliação própria até os dias atuais, vêm se valendo das características assumidas pelas avaliações externas desenvolvidas pela União e pelo estado do Ceará (espelhando-se também, em alguns dos casos, nas propostas lançadas por municípios circunvizinhos), das formações e das discussões promovidas pela secretaria estadual de educação relativas ao tema, da própria iniciativa dos membros da secretaria municipal de educação de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, como também das experiências obtidas com a realização da avaliação própria.

Parece-nos relevante alinhar ainda que o quadro evidenciado em Banabuiú, Carnaubal e Tauá é bem característico das avaliações municipais, que costumam enfrentar dificuldades para se manterem na rede de ensino, sendo em virtude disso abortadas. Tal tendência, por sinal, pode ser observada nos estudos de Ferrarotto (2011), que se deparou com a perspectiva de desarticulação da avaliação de Amparo - SP e de Sousa, Pimenta e Machado (2012), que registraram a suspensão das avaliações próprias de Brotas - SP, Jardinópolis - SP e Itanhaém - SP.

16 O mesmo não pode ser dito em relação à avaliação de Carnaubal, atravessada por um hiato, de 2013 a 2016.

Decerto que isso pode se dar por várias razões, mas como evidenciado em Tauá e Carnaubal, em boa parte das situações, a mudança na administração do município implica na descontinuidade dessas propostas. Assim, antes de ser vista como um mecanismo associado à melhoria da aprendizagem do alunado ou da qualidade da educação municipal, a avaliação própria é encarada como um projeto vinculado ao grupo político adversário, tornando-se refém, portanto, do jogo partidário para que tenha continuidade.

Com isso, algumas dessas avaliações têm seu tempo de permanência na rede de ensino delimitado pelo tempo em que seus idealizadores se mantêm na gestão municipal, podendo, inclusive, ser inferior a quatro anos, pois nem sempre elas são concebidas e implementadas no primeiro ano de mandato. O fato é que: de quatro em quatro anos vem a ameaça da iniciativa de avaliação ser desarticulada, estando mais propensas a isso as avaliações que não foram legalmente instituídas pelo poder público municipal.

4.1.2 Regulamentação

Na visita aos municípios, buscaram-se evidências quanto à existência de alguma norma complementar regulamentando os mecanismos próprios de avaliação. Como resultado disso, constatou-se que apenas as avaliações de Martinópolis e de Tauá foram legalizadas no plano municipal.

Em Martinópolis, houve essa preocupação desde o princípio, isto é, no mesmo ano em que a avaliação foi inaugurada no município. A instituição legal do mecanismo avaliativo foi demarcada pela Lei nº 305 de 22 de novembro de 2006 (MARTINÓPOLE, 2006), no seguinte artigo:

Artigo 4º - O Chefe do Poder Executivo Através de Decreto adotará outras medidas para fiel cumprimento desta Lei, instituirá o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Municipal – SPAEM.

§ 1º - O SPAEM será realizado anualmente para diagnosticar e avaliar os resultados dos processos educacionais e os indicadores do Ensino Fundamental, com prioridade para os três anos iniciais.

§ 2º - Os resultados do SPAEM serão utilizados para subsidiarem a avaliação, reorganização, planejamento e outros encaminhamentos necessários para aperfeiçoamento da política Educacional e a garantia da qualidade do ensino.

Mais recentemente, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação de Martinópolis (SPAEM) foi regulamentado por outro dispositivo legal, o Decreto nº 20, de 18 de agosto de 2017 (MARTINÓPOLE, 2017), incumbido de tratar, especificamente, sobre o tema.

Já em Tauá, esse processo aconteceu de modo mais tardio. Apesar de ter sido criada em 2009, a avaliação municipal só foi legalizada em 2015, no corpo da Lei nº 2167 de 17 de junho de 2015 (TAUÁ, 2015), que aprovou o Plano Municipal de Educação (PME). No referido documento – proposto em consonância com as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014 (BRASIL, 2014) – a AMET integra o rol de estratégias atreladas à melhoria da qualidade da educação. De modo mais detalhado, a avaliação própria é destacada na estratégia 7.8 da meta 7 do PME, sendo essa última escrita nos seguintes termos:

Fomentar a melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a superar as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (TAUÁ, 2015, p. 13).

Pelo exposto, não há como deixar de notar o alinhamento da referida meta com a meta 7 do PNE. Contudo, a meta do PME é bem mais audaciosa do que a meta do PNE, já que se propõe a não apenas atingir, mas a ultrapassar as médias de Ideb previstas para o estado brasileiro, concernentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Enquanto o PNE, para os anos iniciais do ensino fundamental, prevê alcançar um Ideb nacional igual a 6,0 em 2021, para esse ano, a secretaria de Tauá estipulou que o Ideb municipal fosse equivalente a 7,5.

Na lei municipal, propriamente dita, a avaliação do município foi erigida no art. 10 da Lei nº 2167/2015, *in verbis*:

Art. 10 - Além do Sistema Nacional e Estadual de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União e pelo Estado do Ceará, respectivamente, o Município, sob sua coordenação, terá o Sistema de Avaliação da Educação do Município de Tauá, que se constituirá de fonte de informação para a avaliação da qualidade da rede de ensino municipal e para a orientação das políticas públicas dos níveis de ensino de sua responsabilidade. (TAUÁ, 2015, p. 1).

O teor do artigo não destoa das demais menções feitas à avaliação municipal ao longo do Plano Municipal de Educação, firmando, mais uma vez, o elo da avaliação externa própria com a qualidade da educação.

Quanto às demais iniciativas municipais de avaliação estudadas, se as secretarias optarem por sua manutenção, há grandes chances de as mesmas serem futuramente reconhecidas pela legislação municipal, tal como aconteceu em Tauá, cuja avaliação só foi ancorada por algum dispositivo legal seis anos após a sua criação. Esse, na verdade, tem sido o percurso mais comum nesse tipo de iniciativa, como afirmam Bauer *et al.* (2015a, p. 341): “[...] a realização de avaliações próprias antecede à sua formalização legal”. Tal entendimento também foi reforçado por Silva e Fernandes (2019, p. 8), quando observaram que “[...] os primeiros anos de realização da avaliação municipal atuam como um balão de ensaio para se decidir em relação ao reconhecimento legal da avaliação”.

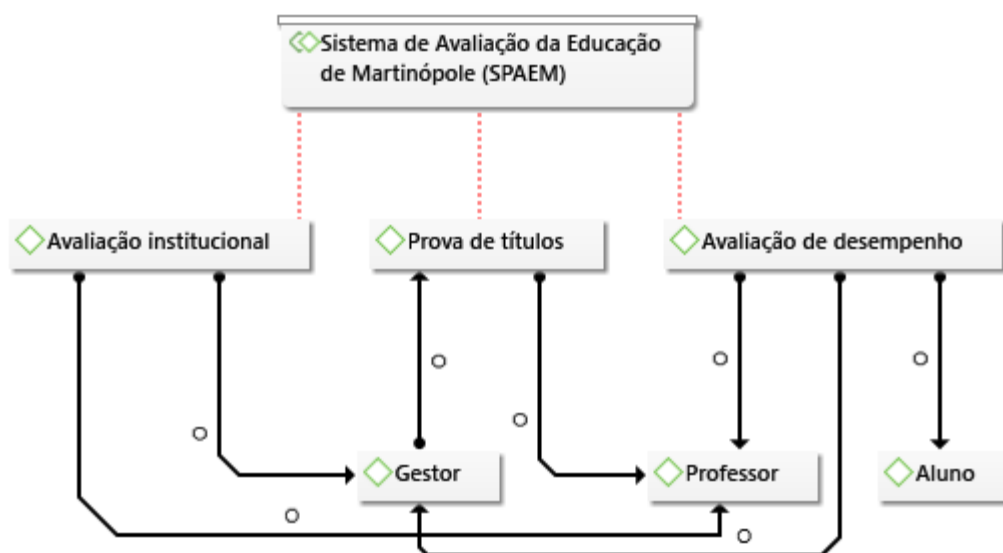
Apesar dessa forte tendência, as autoras advertiram ainda que, mesmo sendo um itinerário usualmente seguido, essa não é uma característica intrínseca às avaliações municipais. Tal como pode-se observar em Martinópolis, na visão das estudosas: “é provável que algumas municipalidades tenham dado esse passo concomitantemente ao ano de criação da avaliação (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 8). No outro extremo, de acordo com Silva e Fernandes (2019), é possível que determinadas propostas municipais de avaliação nunca passem por esse trâmite.

4.1.3 Foco da avaliação

Vale salientar que todas as iniciativas investigadas têm como foco a avaliação do estudante. Além dos estudantes, o Sistema de Avaliação da Educação de Municipal de

Martinópolis (SPAEM) também avalia o corpo docente e o núcleo gestor. Por conta disso, o SPAEM é constituído por três eixos de avaliação, como ilustra a figura a seguir:

Figura 1 - Eixos de avaliação do SPAEM



Fonte: Martinópolis (2017), elaboração da autora (2019).

De acordo com as informações obtidas durante a coleta de dados nessa municipalidade, a avaliação do professor começou a ser realizada desde o início da iniciativa. Por meio desse mecanismo, a secretaria de educação passou a avaliar os conhecimentos dos professores da educação infantil e do ensino fundamental I e II, em língua portuguesa, matemática, didática e legislação educacional. O instrumento de avaliação, composto por 30 itens objetivos, é estruturado de acordo com a área de atuação do profissional da educação avaliado.

Quadro 9 – Composição da avaliação de desempenho do professor e do núcleo gestor, no município de Martinópolis

Etapa de Ensino/Cargo	Tipo de Prova	Quantidade de questões		
		Conhec. Pedagógicos e Legislação Educacional	Português	Matemática
Educação Infantil	A	10	15	5
Ensino fundamental 1º ao 5º ano	A	10	10	10
Ensino fundamental 6º ao 9º ano Professor de Português	B	10	20	00
Ensino fundamental 6º ao 9º Professor de Matemática	C	10	00	20
Ensino fundamental 6º ao 9º ano Professor das Demais Disciplinas	A	10	10	10
Componentes dos Núcleos Gestores	D	20	06	04

Fonte: Martinópole (2017, p. 9).

A prova dos professores de português e de matemática do ensino fundamental II é constituída por um bloco de questões de didática e legislação e um bloco de questões específicas com maior nível de complexidade, de acordo com a área de aprofundamento do professor. O responsável pela condução do SPAEM explicou essa diferenciação nos seguintes termos:

Português e matemática eles têm na avaliação deles, esses professores nessas disciplinas eles tem a legislação, a didática e as questões específicas daquela disciplina. Se eu sou professor de matemática eu respondo didática, legislação e apenas questões de matemática. Do mesmo jeito acontece com o de português: legislação, didática e questões de português, não tem a matemática. Essas daí já têm o nível mais elevado. (RESPONSÁVEL PELO SPAEM, 2018).

Nesse sentido, o foco maior desta avaliação é evidenciar o domínio das áreas do conhecimento nas quais os docentes lecionam. Embora possa soar como uma afronta aos

professores, a partir do momento em que seus conhecimentos são colocados em xeque, tal avaliação denota um zelo por parte da secretaria com o ensino ofertado, sendo um meio para identificar eventuais fragilidades entre o próprio professorado responsável por estes componentes curriculares. Com isso, a secretaria tem elementos para planejar a formação continuada destes profissionais.

Não obstante, é inquietante perceber que, no tocante aos componentes curriculares avaliados, tal correspondência do teste com o campo de formação e atuação do professor não se evidencia na avaliação endereçada aos demais docentes do ensino fundamental II, o que se considera mais adequado. Com efeito, os demais professores do ensino fundamental II, assim como os docentes da educação infantil e do ensino fundamental I, além das questões de didática e de legislação, respondem itens de português e de matemática, que mensuram conhecimentos referentes ao ensino fundamental.

Também constituído por 30 itens, o teste do núcleo gestor se estrutura da seguinte forma: 20 questões de didática e legislação, seis de português e quatro de matemática. A maior exigência dessa avaliação, por sua vez, reside no domínio da legislação educacional, apresentando itens de maior profundidade em torno desse assunto.

Além do conhecimento nessas áreas, professores e gestores participam de processos de avaliação institucional e de prova títulos. Como esclarece o Decreto nº 20/2017 (MARTINÓPOLE, 2017), que regulamenta o mecanismo em pauta, o professor na avaliação institucional é avaliado pelo núcleo gestor e pelos pais no tocante aos seguintes aspectos: i) compromisso com o projeto político pedagógico e a gestão escolar; ii) pontualidade, assiduidade e desenvolvimento profissional; iii) postura, ética profissional e convivência social. Já o núcleo gestor é julgado pelos seguintes segmentos: i) representantes de pais; ii) professores e demais servidores vinculados à instituição; iii) diretoria da SEDUC. Por meio desse recurso, a secretaria municipal de educação coleta dados acerca do desempenho pedagógico e administrativo da equipe gestora.

A estruturação assumida pela avaliação de Martinópole serve para ilustrar que, além do estudante, as avaliações próprias dos municípios também vêm sendo adotadas para avaliar outros atores escolares. A bem da verdade, tais propostas podem ser usadas pelas secretarias de educação para avaliar os conhecimentos de estudantes, professores, coordenadores e/ou diretores, para induzir as escolas a processos típicos da avaliação institucional, bem como

para investigar fatores internos e/ou externos ao contexto escolar, relativos ao aluno, ao professor, ao coordenador, ao diretor e/ou à escola. Tendo em vista essas possibilidades, a avaliação municipal pode concentrar seu foco em apenas um destes aspectos (avaliação da aprendizagem do aluno, por exemplo), na mesma medida em que pode admitir diferentes combinações referentes ao que será avaliado, quem será avaliado e como será avaliado. Além dos achados do presente estudo, tais colocações se sustentam nas constatações apresentadas por Alavarse, Bravo e Machado (2013), Bauer, Horta Neto e Sousa (2016), Costa e Oliveira (2006), Sousa, Pimenta e Machado (2012), que corroboram esse entendimento.

4.1.4 Anos de escolaridade avaliados

No que diz respeito aos anos abrangidos pelas avaliações municipais, foram coletadas informações do ano de criação da proposta até os dias atuais. No material coletado, salta à vista a preocupação com a avaliação do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, ou seja, com os anos avaliados pelo SPAECE e SAEB. Por outro lado, constata-se, também, a fixação da avaliação nos anos não examinados pelas demais avaliações em larga escala, ou mesmo iniciativas que abrangem todos os anos do ensino fundamental, como pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10 – Anos de escolaridade historicamente avaliados em cada município cearense pesquisado

Município	Anos avaliados	Marco temporal
Banabuiú	1ª a 8ª série/1º ao 9º ano	Desde 1998
Carnaubal	2º, 5º e 9º ano	Desde 2009
	1º, 4º e 8º ano	Apenas no ano de 2012
Jijoca de Jericoacoara	2º, 5º e 9º ano	De 2009 a 2012
	1º ao 9º ano	A partir de 2013
Martinópole	1º ao 9º ano	Desde 2006 ¹⁷
Reriutaba	1º ao 5º ano	Desde 2006

	6º ao 9º ano	De 2011 a 2015
Tauá	3º, 4º, 6º, 7º e 8º ano	De 2009 a 2013
	4º, 6º, 7º e 8º ano	De 2014 a 2016

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Analisando os anos avaliados ao longo do tempo, evidencia-se que a maioria das municipalidades incorporou mudanças à abrangência da avaliação. Os municípios investigados penderam muito mais para a ampliação do que para a redução dos anos escolares envolvidos nesse processo, o que pode ser visto como uma evidência de reconhecimento da utilidade desse mecanismo para as secretarias municipais de educação investigadas. Além disso, tal dado pode representar um sinal de consolidação das avaliações municipais.

A redução dos anos avaliados, no tocante ao formato inicial da avaliação, foi constatada em apenas um dos municípios, Tauá. Tal redução se fez necessária, pois, nesse município, a iniciativa foi idealizada para avaliar os anos não examinados nas demais avaliações externas, a saber: 3º, 4º, 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental. Com a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, em 2013, a partir de 2014 a secretaria de educação de Tauá suspendeu as atividades avaliativas no 3º ano, como explicou a coordenadora da avaliação:

[...] e aí foi pensado, quem seria avaliado dentro desse processo? Todas as turmas de 3º ao 8º ano. 3º ano, por que não o 2º? Porque o 2º já tinha o SPAECE-Alfa. O 5º não entrava, aí veio 6º, 7º e 8º. O 9º já tinha o SPAECE e a Prova Brasil. Ele foi nessa logística, ele foi mudar, ele veio mudar apenas com o 3º ano porque entrou o ANA. Então, ficaram 2º, 3º 5º e 9º ano sem fazer, sem participar dessa avaliação, porque eles já participavam das avaliações externas. (COORDENADORA DE AVALIAÇÃO, 2018).

Diferentemente de Tauá, Carnaubal, Jijoca de Jericoacoara e Reriutaba optaram pela extensão da avaliação para outros anos de escolaridade, o que denota o grau de importância

17 Segundo técnicos da secretaria municipal de educação de Martinópolis, desde as primeiras edições, a avaliação própria abrangeu todas as séries do ensino fundamental. Essa informação é reiterada no texto da Lei nº 305/2006 (MARTINÓPOLE, 2006), que faz a vinculação da avaliação com o ensino fundamental. Ainda de acordo com esse dispositivo, se avaliaria com prioridade os três primeiros anos dessa etapa da Educação Básica.

desse mecanismo na gestão da educação municipal. Vale destacar, por oportuno que, em dois desses municípios (Carnaubal e Reriutaba), as ampliações efetivadas não se consolidaram.

Além dos anos avaliados desde o início do sistema próprio, de 2011 a 2015, Reriutaba avaliou os anos que fazem parte do ensino fundamental II, a saber: 6º, 7º, 8º e 9º ano. De acordo com as informações obtidas, o município deixou de avaliar esse ciclo por questões de ordem orçamentária.

Assim como Reriutaba, em Carnaubal, a ampliação dos anos abrangidos pela avaliação não vigorou. A expansão ocorreu três anos após a criação da iniciativa, além dos anos já avaliados, o município também avaliou o 1º, o 4º e o 8º anos. A inserção de tais anos ocorreu somente no ano de 2012, em 2013 o mecanismo foi interrompido e em 2017, quando foi retomado, o município fixou novamente a avaliação no 2º, 5º e 9º anos. Segundo uma das responsáveis pela avaliação, a atenção para esses anos justifica-se:

[...] pelo fato de também ser os mesmos anos que são avaliados nas avaliações externas, que é o período de alfabetização, o 5º ano que é o consolidado com o fundamental I e o 9º ano que é o consolidado do fundamental completo (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ADJUNTA DE CARNAUBAL, 2018).

A opção por esses anos é uma evidência de que, à avaliação própria, foi atribuído o propósito de melhorar os resultados do município nas avaliações em larga escala conduzidas nas esferas estadual e federal, que incidem nesses anos. Como indica o depoimento que se segue, foi esse mesmo interesse que motivou a realização da avaliação no 1º, 4º e 8º anos:

A intenção era justamente, porque como a gente estava conseguindo melhorar os resultados do 2º, 5º e 9º, já era preparar melhor as séries antecedentes, para quando chegar às séries avaliadas, nacionalmente e no estado, que eles tivessem resultados ainda melhores (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE CARNAUBAL, 2018).

Também vale destacar que a atual Secretária de Educação de Carnaubal mencionou o desejo de estender a avaliação para todos os anos do ensino fundamental.

Nos primeiros anos da avaliação de Jijoca de Jericoacoara, tal como Carnaubal, o município também se preocupou com o 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. De 2009 a 2012, as atenções foram voltadas para essas séries. Logo quando surgiu, a aplicação da avaliação oscilava entre esses anos; a decisão era norteadada pelos resultados obtidos no SPAECE ou no SAEB. Assim relatou a técnica da secretaria de educação de Jijoca de Jericoacoara, responsável pela avaliação:

A gente decidia, geralmente era pelos resultados. Por exemplo, vamos supor, o resultado do SPAECE não foi muito bom em português no 5º ano, aí a gente ia avaliar e ia trabalhar em cima disso. [...] E aí assim, no 9º ano também, geralmente era mais nas séries avaliadas, era mais 5º, 2º e 9º anos, nas outras a gente não avaliava, quando surgiu era só essas turmas. [...] Dependia da necessidade e da situação na época. (TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JIJOCA DE JERICOACOARA, 2018).

Nota-se, com isso, que a avaliação de Jijoca de Jericoacoara também teve suas raízes fixadas nos mecanismos de avaliação vinculados ao estado e à União. A ênfase nesses anos foi efetivada com a seguinte intenção:

É mais a questão dos resultados mesmo da avaliação externa. Realmente para estar trabalhando as turmas que eram avaliadas e dar um suporte maior, mais voltado para a avaliação externa mesmo. (TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JIJOCA DE JERICOACOARA, 2018).

Destarte, a avaliação desse município também foi concebida como um artifício para atender às cobranças em torno da aprendizagem dos educandos matriculados no 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. Nesse cenário, o município abraça a responsabilidade pelo desempenho do alunado e cria mecanismos para melhorá-lo, começando pela avaliação do próprio município. A avaliação própria, nesse caso, quando implantada e implementada eminentemente com esse fim, revela-se, dentre outras possibilidades, como uma via para driblar as pressões externas fabricadas pela política nacional/estadual de avaliação em desenvolvimento.

Tal decisão, na verdade, é a ponta do *iceberg* do cuidado que estes anos de escolaridade passam a receber a partir do momento em que se tornam objeto de avaliação

pelos governos estadual e/ou federal. Com efeito, com os holofotes voltados para esses anos, além da avaliação própria, é comum haver, para as turmas matriculadas nestas séries, maior destinação de recursos didáticos, reserva ou investimento em salas de aula com melhor infraestrutura, iluminação, ventilação e/ou localização em relação a ruídos externos, promoção de experiências extraescolares, entre outras ações em proveito do ensino e da aprendizagem.

Jijoca de Jericoacoara, contudo, não limitou a avaliação a esses anos. A partir de 2013, a secretaria de educação ampliou a abrangência da avaliação para todos os anos do ensino fundamental. As razões que levaram à referida expansão foram assim expressas pela responsável pela avaliação:

A gente começou a ver que não adianta você... por exemplo, você vai para o segundo ano, aí você deixa terceiro e quarto, aí quando chega no quinto, você tem muito trabalho para resolver. Aí vai o quinto ano, sexto, sétimo e oitavo, quando chega no nono, nossa, já perdeu três anos praticamente. Perdeu, é claro que tem o trabalho normal, mas a avaliação não deixa de dar um gás para o próprio professor. Para o próprio professor está também usando aquela avaliação como parâmetro, você avalia dentro das habilidades daquele ano, então, ele pode ir também dentro do seu planejamento se organizando e a gente percebeu que... Em vez da gente estar fazendo todas e resolvendo os problemas cada coisa no seu tempo, não deixa acumular para um ano só né...deixar lá para o quinto, aí é mais trabalho. E as crianças têm direito de aprender cada uma no seu tempo mesmo. Questão de direito também. Porque se toda criança, se eu estou no primeiro ano e eu aprendo o que tenho que aprender no primeiro, no segundo eu só vou resolver o problema do segundo. Agora, se eu não resolvo no primeiro, quando chega no segundo eu vou resolver o que eu deixei de aprender no primeiro e vou ter que aprender no segundo. Aí vai acumulando né, vai chegar um momento que isso vai estar com um *déficit* bem alto. (TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JIJOCA DE JERICOACOARA, 2018).

Jijoca de Jericoacoara avançou, portanto, para a compreensão de que: mais importante que avaliar o final dos ciclos do ensino fundamental é avaliar tais ciclos continuamente, o que desponta como uma condição para que a rede possa identificar e, posteriormente, sanar lacunas no aprendizado dos estudantes.

Esta, ao que parece, é a conclusão a que muitas municipalidades tendem a chegar. De diferentes modos, no presente estudo, o desejo de obter um diagnóstico da situação de aprendizagem concernente a todos os anos do ensino fundamental pode ser evidenciado nos municípios pesquisados, sem exceção. Na prática, isso já é feito, ou já foi feito, em Banabuiú,

Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis e Reriutaba. Carnaubal, por sua vez, apesar de nunca ter aplicado a avaliação do 1º ao 9º ano, externou essa intencionalidade. Por último, é de destaque que, para tanto, Tauá se aproveitava dos diagnósticos apontados pelo SPAECE e SAEB, aplicando a avaliação própria apenas nos anos de escolaridade não contemplados por esses sistemas.

Mesmo que não se possa falar em um único padrão quanto aos anos de escolaridade visados pelas avaliações em nível municipal, a aplicação da avaliação do primeiro ao nono ano do ensino fundamental tem se revelado como uma tendência entre essas iniciativas, sendo uma marca das propostas analisadas por Arruda (2011), Aguiar (2014), Breves, Monteconrado e Rocha (2016), Carvalho (2013) e Pimenta (2012), também caracterizando algumas das avaliações investigadas por Ovando (2011), Rosa (2014), Sousa, Pimenta e Machado (2012). Diante do que foi ventilado, insta considerar que tal decisão denota uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes ao longo desta etapa da educação básica, também podendo ser um indicativo de que a avaliação tem atingido seus propósitos e que tem sido de grande utilidade para a rede de ensino.

4.1.5 Componentes curriculares avaliados

Além dos anos de escolaridade, esta investigação buscou identificar quais componentes curriculares têm sido avaliados pelas municipalidades pesquisadas. Com base nas informações obtidas no âmbito de cada realidade visitada, ficou patente que as áreas do conhecimento majoritariamente avaliadas são língua portuguesa e matemática, conforme informações do Quadro 11.

Quadro 11 – Disciplinas avaliadas em cada ano de escolaridade, por município cearense pesquisado

Município	Anos avaliados	Disciplinas
Banabuiú	1ª a 8ª série/1º ao 9º ano	1998 - Língua Portuguesa e Matemática A partir de 2008 - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia
Carnaubal	2º, 5º e 9º ano	Língua Portuguesa e Matemática

	1º, 4º e 8º ano	
Jijoca de Jericocoara	2º, 5º e 9º ano	Língua Portuguesa e Matemática
	1º ao 9º ano	
Martinópolis	1º ao 9º ano	Língua Portuguesa e Matemática
Reriutaba	1º	Leitura e Escrita
	2º ao 5º ano	Leitura, Escrita e Matemática
	6º ao 9º ano	Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais
Tauá	3º, 4º, 6º, 7º e 8º ano	Língua Portuguesa e Matemática
	4º, 6º, 7º e 8º ano	

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Dentre as avaliações, nomeadamente, preocupadas com essas áreas do saber, a avaliação de Reriutaba, aplicada do 1º ao 5º ano, é a que mais se diferencia. Em consonância com as informações obtidas no município, avalia-se leitura, escrita e matemática.

No diagnóstico vinculado à leitura, realizado individualmente, a secretaria de educação deste município utiliza as seguintes categorias: “Leitor com fluência”, “Leitor sem fluência”, “Leitor de frase”, “Leitor de palavra”, “Leitor de sílaba”, “Conhecedor de letras” e “Não leitor”. Para chegar à essa classificação, em primeiro lugar, o coordenador costuma apresentar um texto à criança, visando identificar se ela consegue lê-lo fluentemente ou não. Em seguida, vem a provocação hierárquica da leitura de frases, palavras, sílabas e letras. Quanto a isso, a técnica da secretaria de educação de Reriutaba explicou que:

Primeiro é apresentado o texto. Se ele não conseguir, vem para as frases. Só que com a prática ele já sabe o que, que eles mostram, chega uma hora, por exemplo, pela avaliação do mês anterior, você viu que o menino é leitor de palavras, então, você não vai mais mostrar um texto, se ele só lia a palavra. Desse texto são tiradas as frases e as palavras. E a última coisa é a letra. E ele só é considerado leitor de letras, se conhecer todas. (TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RERIUTABA, 2018).

Do 3º ao 5º ano, paralelamente à leitura, também é feita a avaliação do nível de compreensão do texto. O coordenador faz, em média, três perguntas, mas chega a fazer até sete perguntas para verificar esse aspecto. Tais perguntas, diga-se de passagem, são elaboradas pela secretaria de educação.

Já na avaliação da escrita, como é explicado mais adiante, analisa-se o nível da escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético) e a produção textual dos alunos, sendo que o diagnóstico relativo à fase da escrita é realizado apenas no 1º e no 2º anos, enquanto a produção textual só é exigida do 2º ao 5º ano.

O município, igualmente, só avalia matemática a partir do 2º ano do ensino fundamental. Na avaliação realizada do 2º ao 5º ano, são privilegiadas as quatro operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão), imersas ou não em situações-problema, conforme revela o depoimento a seguir:

[...] primeiro vem a parte de algoritmo mesmo, sem contextualização só as operações, a parte mecânica, a gente quer descobrir se a mecânica da conta, ele consegue entender, de posicionamento de número, unidade, dezena, centena. Embaixo vem a questão da interpretação, ele tem que ler, conseguir perceber como fazer a operação (TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RERIUTABA, 2018).

Fugiram dessa regra, avaliar português e matemática, a avaliação de Banabuiú e a avaliação promovida por Reriutaba do 6º ao 9º ano. Apesar da primeira edição da avaliação de Banabuiú ter focado em língua portuguesa e matemática, em 2008, quando o mecanismo foi retomado, a secretaria decidiu também avaliar ciências, história e geografia. Afora esses casos, as avaliações municipais seguem o mesmo traçado das avaliações estadual e federal, no que diz respeito aos componentes curriculares examinados.

Ao que tudo indica, a decisão de balizar a abrangência da avaliação à língua portuguesa e à matemática dá-se em decorrência da valorização dessas áreas do conhecimento. Como é sabido, nos últimos anos, ambas as áreas foram postas em relevo pela União e pelo próprio estado do Ceará, quando foram eleitas como objeto de avaliação e,

sobretudo, quando a proficiência dos alunos nesses campos do saber foi tomada como um indicador da tão perseguida “qualidade da educação”.

No mais, o quadro evidenciado nos municípios cearenses estudados endossa as descobertas veiculadas pelas pesquisas inventariadas neste trabalho, relativas às áreas do conhecimento abarcadas pelas avaliações de cunho municipal. De fato, tal como os resultados desta investigação, os estudos consultados dão mostras que língua portuguesa e matemática são as disciplinas mais frequentemente avaliadas pelos municípios, também apontando para a existência de avaliações interessadas nos conhecimentos dos estudantes atinentes a outras áreas do saber.

A utilização destes mecanismos para avaliar outros componentes curriculares, além de português e matemática, é mencionada, mais precisamente, nos trabalhos de Arruda (2011), Breves, Monteconrado e Rocha (2016), Carvalho (2013), Ecoten (2013), Pereira (2014), Rosa (2014), Rossini (2013), Silva (2013), Sousa, Pimenta e Machado (2012), que se reportam a iniciativas que também abrangiam ciências da natureza, ciências humanas, língua estrangeira, artes e/ou educação física.

Face às constatações aduzidas, em relação às áreas do conhecimento contempladas, é forçoso reconhecer que as municipalidades vêm adotando diferentes formatos para a avaliação própria, embora a tendência proeminente seja diagnosticar somente língua portuguesa e matemática. Cabe ainda ressaltar que a priorização desses componentes pode acontecer até mesmo quando outros saberes, apesar de também serem interpolados, ganham papel coadjuvante na composição dos instrumentos avaliativos.

A decisão quanto ao que avaliar é, em nosso entender, um marco para a educação municipal, com potencial de mudar ou influenciar o curso dos processos educativos desenvolvidos nas escolas, que tentam se ajustar às expectativas da gestão e avaliação local. Com o tempo, tal escolha pode ter seus efeitos sobre o currículo escolar, pesando no espaço a ser ocupado por cada área do conhecimento, com probabilidade de as disciplinas avaliadas serem supervalorizadas pelas situações de ensino, em detrimento dos demais campos do saber.

Isto é ainda mais provável quando o diagnóstico, cobrança ou monitoramento dos conhecimentos dos educandos em determinados componentes curriculares é efetivado em três

níveis (o federal, o estadual e o municipal), como tem sucedido, nas redes pesquisadas, com língua portuguesa e matemática.

Assim como pareceu relevante a investigação sobre os conhecimentos avaliados, achou-se por bem detectar os referenciais curriculares que norteiam as avaliações dos municípios estudados, tais achados são apresentados no próximo tópico.

4.1.6 Referenciais curriculares

No tocante ao referencial curricular, boa parte das avaliações está em consonância com a proposta definida pelo próprio município. As avaliações de Reriutaba e de Tauá são as únicas que se embasam diretamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Afora o modelo curricular (municipal e/ou nacional) seguido, os municípios também recorrem às matrizes curriculares de referência das avaliações externas promovidas pelos governos federal e estadual. Tal combinação só não foi evidenciada em dois dos municípios, Reriutaba (que não fez alusão a nenhuma matriz de referência) e Jijoca de Jericoacoara (que pauta sua avaliação prioritariamente nas matrizes curriculares do SAEB, SPAECE e PAIC). A tabela a seguir contém uma súmula dos materiais curriculares considerados por cada municipalidade.

Tabela 4 – Referenciais curriculares utilizados para a elaboração dos instrumentos de avaliação, por município pesquisado

	Banabuiú	Carnaubal	Jericoacoara	Jijoca de Jericoacoara	Martinópolis	Reriutaba	Tauá	Total
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	0	0	0	0	0	1	1	2
Proposta curricular municipal	1	1	0	0	1	0	0	3
Livro didático	1	0	1	1	1	1	1	5
Matrizes de referência da Provinha Brasil	0	1	0	0	0	0	0	1
Matrizes de referência do SAEB	1	1	1	1	1	0	1	5

Matrizes de referência do SPAECE	1	1	1	1	0	1	5
Matrizes de referência da Prova PAIC	0	0	1	1	0	0	2
Matrizes de referência do AMET	0	0	0	0	0	1	1
Matrizes de referência do SAEMJJ	0	0	1	0	0	0	1
Total	4	4	5	5	2	5	25

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Como se pode observar, Jijoca de Jericoacoara e Tauá definiram matrizes de referência para as suas respectivas avaliações, sendo assim denominadas de matrizes de referência do SAEMJJ e matrizes de referência do AMET.

Em Tauá, tais matrizes foram elaboradas à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das matrizes de referência do SAEB e do SPAECE. Na prática, a gestão educacional fez um recorte, optando por 20 descritores, dez de língua portuguesa e dez de matemática, das matrizes referenciadas. Com esse trabalho, de acordo com os documentos coletados, a partir de 2010, as provas passaram a ser pautadas nas matrizes de referência da AMET.

A rigor, ao extrair as matrizes da AMET das matrizes do SAEB e do SPAECE, a secretaria de educação de Tauá limitou, ainda mais, as habilidades e competências a serem dominadas pelos estudantes e, conseqüentemente, promovidas pelo ensino, diante da cobrança que passou a ser reiterada pela avaliação local. No nosso entender, com a difusão dessas submatrizes na rede de ensino, a gestão educacional deste município possivelmente induziu as escolas à conformação das oportunidades de aprendizagem ofertadas em seu domínio aos descritores contemplados pela AMET. Quanto a isto, não é demais lembrar que as matrizes de referência consultadas já são um sumário de expectativas de aprendizagem presentes e comuns em diferentes propostas curriculares nacionais, estaduais e municipais, derivando também dos livros didáticos mais utilizados pelas redes de ensino de todo o país e das contribuições de professores e especialistas nas áreas de conhecimento avaliadas¹⁸. Dessa forma, as matrizes adotadas por Tauá nada mais foram do que uma amostra do conjunto de habilidades de referenciais que, por si só, já são suficientemente reduzidos.

¹⁸ Além destas fontes e colaborações, as “Matrizes de Referência para Avaliação do SPAECE também foram elaboradas tendo por base as habilidades presentes nas Matrizes do Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica – SAEB” (CEARÁ, 2010, p. 17).

A concepção das matrizes da avaliação de Jijoca de Jericoacoara, por sua vez, data de 2018. Antes disso, a avaliação se orientava pelos referenciais já destacados na Tabela 4. Segundo foi revelado, tais matrizes resultaram de uma sistematização dos descritores das matrizes de referência do SAEB e do SPAECE. A partir desse esforço, a secretaria elaborou as matrizes do SAEMJJ do 1º ao 9º ano, de acordo com os anos avaliados.

Jijoca de Jericoacoara utilizou, portanto, os mesmos ingredientes usados pela secretaria de educação de Tauá, porém em maior quantidade. De toda forma, as matrizes das avaliações próprias desses municípios resultaram da combinação das matrizes do SAEB e do SPAECE, considerando o que há de comum em ambas e/ou hierarquizando os descritores que as compõem, haja vista os anos de escolaridade abrangidos pela avaliação municipal. Logo, em ambos os municípios, as matrizes de referência concebidas não acrescentaram exigências novas, apenas se apropriaram das já existentes. Tal prática é uma clara manifestação do modo como os municípios têm se servido das políticas de avaliação nacional e estadual para elaborar suas iniciativas próprias de avaliação.

Há de se ressaltar ainda que a ideia da Secretaria de Jijoca de Jericoacoara não foi inédita: segundo a entrevistada, a iniciativa se inspirou na matriz de referência para avaliação de matemática do 1º ao 5º ano do ensino fundamental do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), produzida pela secretaria de educação do estado do Ceará. A título de clareza, tal matriz foi engenhosamente construída por meio do aproveitamento de determinados descritores das matrizes de referência de matemática da Provinha Brasil, do SAEB e do SPAECE, assim como da matriz do 3º ano do ensino fundamental proposta pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Neste município, antes de servir como inspiração, a referida matriz juntamente com a matriz de língua portuguesa da Prova PAIC foram tomadas como importantes referenciais para a avaliação do 1º ao 5º ano. Vale salientar que o uso das matrizes de referência da Prova PAIC, na avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental, também foi destacado pela secretaria de educação de Martinópolis.

Outro referencial curricular amplamente utilizado pela maioria dos municípios é o livro didático. Em Banabuiú e Tauá, o livro didático figura entre os materiais curriculares seguidos. Jijoca de Jericoacoara, por seu turno, toma o livro didático como guia especificamente nas avaliações do 6º ao 9º ano. Esse também era o caso da avaliação de Reriutaba, de 2011 a 2015, nas avaliações realizadas no 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino

fundamental, nas quais o livro didático foi o único referencial considerado para definição dos conteúdos. Em Martinópolis, o livro didático também tem sido bastante adotado, servindo, inclusive, como a principal base para a elaboração da proposta curricular do município.

As secretarias, de um modo geral, levam em consideração os materiais curriculares alusivos aos anos abrangidos pela avaliação municipal. Nessa linha, a escolha do referencial curricular depende de seu ajustamento às séries avaliadas, também sendo influenciada pelos fins a que se destina a avaliação.

Além de servir como base para a elaboração dos instrumentos de avaliação, o referencial curricular adotado, seja ele qual for, serve tanto para fundamentar a avaliação municipal quanto para assegurar transparência em relação ao que será avaliado. Em todo caso, é notória a vinculação da avaliação municipal com os referenciais curriculares vigentes no país ou no próprio estado do Ceará, principalmente com o livro didático e com as matrizes de referência do SAEB e do SPAECE.

A adesão a tais matrizes, efetivada pela maioria das secretarias municipais de educação, reforça, mais uma vez, a convergência da avaliação municipal com a Prova Brasil e com o SPAECE. Com essa medida, as municipalidades buscam trabalhar e, conseqüentemente, atender as expectativas de aprendizagem dos governos federal e estadual. Embora os municípios não tenham manifestado, é provável que esse aproveitamento também se deva ao caráter objetivo das matrizes de referência, que possibilita traçar com mais facilidade uma correspondência entre as habilidades esperadas e os itens da avaliação.

4.1.7 Periodicidade

No ensino fundamental, tendo em vista os objetivos para os quais as avaliações foram engendradas, a frequência de sua aplicação vai de uma até dez vezes ao ano. Apesar dessa amplitude, duas frequências se sobressaem em relação às demais: nota-se que a avaliação é mais comumente aplicada duas ou três vezes ao ano.

Quadro 12 – Frequência de aplicação da avaliação própria em cada ano de escolaridade, por município pesquisado

Município	Anos avaliados	Frequência
Banabuiú	1ª a 8ª série/ 1º ao 9º ano	Até 2016 - Três vezes ao ano A partir de 2017 - Duas vezes ao ano
	2º, 5º e 9º ano 1º, 4º e 8º ano	Três vezes ao ano
Jijoca de Jericoacoara	2º, 5º e 9º ano	2009 a 2012 - Irregular
	1º ano	Duas vezes ao ano (junho e novembro)
	2º ao 9º ano	Três vezes ao ano (março, junho e novembro)
Martinópole	1º ao 9º ano	Duas vezes ao ano (junho e dezembro)
Reriutaba	1º ao 5º ano	Mensalmente
	6º ao 9º ano	2011 - Duas vezes ao ano (maio e novembro) 2012 a 2015 - Uma vez ao ano (novembro)
Tauá	3º, 4º, 6º, 7º e 8º ano	Uma vez ao ano (novembro ou dezembro)
	4º, 6º, 7º e 8º ano	

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Quando realizada uma vez ao ano, o final do período letivo tende a ser selecionado como o momento privilegiado para a aplicação da avaliação. Isso foi constatado tanto em Tauá quanto em Reriutaba (especificamente na avaliação endereçada aos alunos do 6º ao 9º ano). Embora tenham optado por apenas uma edição ao ano, as secretarias de ambos os municípios tinham a pretensão de promover a aplicação duas vezes, uma no início e outra no final do ano. Assim fez Reriutaba na primeira edição do SAPERE. Nos anos posteriores, em que a avaliação foi aplicada no ensino fundamental II, a avaliação aconteceu apenas uma vez ao ano. A esse respeito, o técnico da secretaria de educação informou que, inicialmente, almejava-se comparar o desempenho dos educandos nas duas avaliações, porém essa ideia não se tornou exequível, pois:

[...] nessa prova de maio os meninos ainda não tinham visto determinados conteúdos que a gente julgava importante, para a gente poder fazer um paralelo tinha que ter visto. Lá em meados de novembro, na segunda etapa, quando a gente aplicava, eles já tinham visto, por exemplo, os juros, que ele não viu em maio, então, não teve questão de juros em maio e a gente não ia poder fazer um paralelo, um comparativo. Então, a gente optou por aplicar só uma mesma e ver se realmente sabiam ou não sabiam daquilo. (TÉCNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2018).

Ademais, a redução foi motivada por questões orçamentárias. Tal fator, a propósito, foi determinante na decisão de Tauá que, desde a primeira edição da AMET, aplicou a avaliação somente uma vez por ano.

A redução da frequência de aplicação da avaliação também foi constatada em Banabuiú. A partir de 2017, com a mudança na gestão da educação municipal, alterou-se a equipe responsável pelo SAMEB e a periodicidade da avaliação, que passou a ser aplicada duas vezes ao ano.

Ainda em relação à periodicidade, a maior frequência de aplicação foi observada em Reriutaba, cuja avaliação ocorre mensalmente no ensino fundamental I (1º ao 5º ano). A aplicação da avaliação com essa regularidade é efetivada pelos coordenadores pedagógicos, nas respectivas escolas em que estão lotados. Posto isso, convém destacar que a cada mês se avalia, alternadamente, leitura, escrita e matemática. Nesse sentido, se em um mês se avalia leitura, no mês seguinte, examina-se a escrita, e só no mês posterior é que se avalia matemática. As avaliações são, portanto, realizadas em momentos diferenciados e não seguem necessariamente essa ordem leitura/escrita/matemática. Nesses termos, a avaliação da secretaria torna-se parte do cotidiano das escolas desse município. E sem a parceria dos coordenadores pedagógicos do município, a manutenção da avaliação com essa frequência mensal se tornaria uma atividade extremamente difícil.

Com base nos achados da presente investigação e no que evidenciam as pesquisas consultadas, é possível dizer que a tendência mais característica entre as avaliações próprias dos municípios é ter periodicidade anual, sendo realizada pelo menos uma vez ao ano. A frequência de aplicação anual dessas avaliações, por oportuno, varia de município para município, sendo fixada pela própria secretaria de acordo com suas intencionalidades e recursos disponíveis.

Os trabalhos visitados que apresentam informações a esse respeito, de um modo geral, mencionam este aspecto rapidamente sem se aprofundar no significado, para a gestão municipal, da frequência definida, nem tampouco nas implicações deste tipo de interferência para o cotidiano escolar. Aguiar (2014), Born (2015), Figueiredo (2008), Gimenes *et al.* (2013), Ovando (2011), Raimundo (2013), Rossini (2013) e Silva (2013), por exemplo, esclarecem apenas que a iniciativa analisada (ou uma das propostas pesquisadas) era realizada anualmente, sem elucidar quantas vezes ao ano a avaliação era aplicada. Outras produções, por outro lado, semelhantemente ao nosso estudo, fazem referência explícita a propostas avaliativas realizadas uma¹⁹, duas²⁰ ou até três²¹ vezes ao ano.

Isso posto, vale ressaltar que, com exceção das redes de ensino que têm optado por apenas uma edição anual da avaliação, por meio das avaliações próprias, as secretarias municipais de educação passam a monitorar a situação de aprendizagem dos alunos ao longo do curso, situação que há duas décadas dificilmente seria evidenciada entre as municipalidades.

O fato é que com a implementação dessas iniciativas e com sua realização mais de uma vez ao ano, as secretarias fazem um acompanhamento contínuo do desempenho acadêmico do alunado que, de uma forma ou de outra, tem seus efeitos na rede avaliada.

Consoante o modo que o processo for conduzido, tal mecanismo pode ser uma forma de a secretaria se aproximar das escolas, no sentido de prestar uma assistência maior às suas necessidades e/ou de se corresponsabilizar pelos resultados obtidos. Não obstante, desta feita sob o prisma das escolas, aplicações tão frequentes dessas avaliações podem fazer com que as escolas se sintam vigiadas pela gestão local, com potencial de levar as equipes escolares a uma preocupação excessiva em produzir resultados.

Por mais legítima que seja a necessidade sentida pelos municípios de avaliar o aprendizado dos alunos matriculados em sua rede de ensino, é preciso se pensar nos equívocos que podem ser cometidos com a aplicação excessiva dessas avaliações. A depender da frequência em que são aplicadas, tais avaliações podem fazer uso de um valioso tempo que poderia ser destinado a situações de ensino e aprendizagem genuínas. Tal alerta torna-se ainda

19 Alavarse, Bravo e Machado (2013), Carvalho (2013), Freitas (2015), Pereira (2014), Sousa, Pimenta e Machado (2012).

20 Arruda (2011), Ferrarotto (2011), Gimenes *et al.* (2013), Marques, Ribeiro, Ciasca (2008), Muniz, Braga, Muniz (2015), Ovando (2011), Sousa, Pimenta e Machado (2012).

21 Muniz (2016), Pimenta (2012), Sousa, Pimenta e Machado (2012).

mais bem-vindo quando se considera o tempo reservado para avaliações externas ao município promovidas pelo governo federal e pela secretaria estadual de educação.

É necessário se atentar ainda para a educação que vem sendo oferecida em nossas escolas públicas. Será a escola um lugar cujo tempo é majoritariamente destinado para estudar para a prova e para fazer a prova? Será a escola um território com ciclos contínuos de preparação para o teste?

Também é urgente se pensar no custo demandado para o desenvolvimento dessas avaliações, sobretudo quando essas iniciativas se dão mais de uma vez ao ano. Vale a pena refletir se os recursos investidos em tais mecanismos podem ser melhor aproveitados, inclusive, em medidas que possam responder mais eficazmente os anseios da secretaria municipal de educação.

Em todo caso, para manter o volume de aplicações da avaliação do decorrer do ano letivo, alguns elementos têm sido favoráveis, começando pela extensão territorial do município e pelo tamanho da rede de ensino, outro fator que conflui para tanto é a própria atuação dos atores escolares nas etapas da avaliação, como veremos na próxima subseção.

4.1.8 Instrumentos avaliativos: elaboração e aplicação

Para conhecimento mais detalhado das avaliações municipais analisadas, coletaram-se informações atinentes ao tipo de instrumento avaliativo adotado, ao tempo demandado para aplicação dos mesmos na rede escolar e aos responsáveis pela elaboração e aplicação.

Em conformidade com a série e com a habilidade objeto de análise, as secretarias têm utilizado o teste, a prova de redação, a prova oral e o diagnóstico dos níveis de escrita como estratégias de avaliação. Dentre esses instrumentos, o teste é o único cujo uso é feito por todas as municipalidades. Como bem expressa o quadro a seguir, ele é o recurso empregado com maior frequência.

Quadro 13 – Instrumentos avaliativos utilizados em cada ano de escolaridade, por município pesquisado

Município	Anos avaliados	Instrumento avaliativo	Total de itens
Banabuiú	1º ao 5º ano	Teste	50
	6º ao 9º ano	Teste	50
		Prova de redação	1
Carnaubal	2º, 5º e 9º ano	Teste	20
	1º, 4º e 8º ano		
Jijoca de Jericoacoara	1º ao 9º ano	Teste	40
Martinópolis	1º ao 3º ano	Teste	10
	4º ao 9º ano	Teste	20
Reriutaba	1º ano	Prova oral	-
		Diagnóstico dos níveis de escrita	-
	2º ano	Prova oral	-
		Diagnóstico dos níveis de escrita	-
		Prova de redação	1
	3º ao 5º ano	Teste	16
		Prova oral	3 – 7
		Prova de redação	1
		Teste	16
		Teste	40
Tauá	3º, 4º, 6º, 7º e 8º ano	Teste	20
	4º, 6º, 7º e 8º ano		

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Com exceção do teste de matemática aplicado por Reriutaba no 2º, 3º, 4º e 5º anos, os testes elaborados pelas demais municipalidades são compostos por itens fechados de múltipla escolha. A facilidade no momento de correção das avaliações é, sem dúvida, um dos fatores que mais influi na adoção de um instrumento de avaliação com itens dessa natureza, vantagem que se torna essencial para as avaliações em larga escala, cujos instrumentos são aplicados a uma expressiva quantidade de alunos. Para as avaliações municipais, apesar de abarcarem um universo de alunos bem menor, tal facilidade também é de grande relevância, pois os mantenedores dessas iniciativas normalmente não têm uma equipe grande o suficiente ou exclusivamente voltada para o exercício dessa tarefa. Outra razão para tanto é a rapidez com que tais itens conseguem ser corrigidos, possibilitando, assim, o acesso aos resultados da avaliação em menor tempo. Não é à toa, portanto, que as secretarias têm optado por esse tipo de instrumento.

A secretaria municipal de Banabuiú, de modo particular, faz uso de cinco testes, um para cada disciplina avaliada (língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia). Como cada prova possui dez itens, a cada edição do SAMEB os alunos respondem um total de cinquenta itens de múltipla escolha. Assim como Banabuiú, Jijoca de Jericoacoara fez a opção por separar os itens de cada área de conhecimento em testes distintos, aplicando assim dois testes, o teste de língua portuguesa e o teste de matemática, sendo que cada um possui um total de vinte itens. Diferentemente de Banabuiú e de Jijoca de Jericoacoara, nos anos vinculados ao ensino fundamental, Carnaubal e Tauá aplicam um só teste, com dez itens de língua portuguesa e dez de matemática. Esse também é o caso de Martinópolis, que usa esse mesmo raciocínio para a composição dos testes destinados aos alunos do 4º ao 9º ano. Já nos anos que integram o ciclo básico da alfabetização, os testes possuem apenas dez questões, cinco de cada disciplina avaliada.

Além do teste com itens objetivos, Banabuiú e Reriutaba registraram o uso de outros instrumentos avaliativos. Banabuiú registrou o uso da prova de redação, a partir de 2017, para avaliar a produção textual dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

Já Reriutaba informou que o teste com itens objetivos era utilizado apenas nos anos finais do ensino fundamental. Nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, a avaliação da leitura é realizada por meio de uma prova oral, feita individualmente com cada criança. Como explicitado anteriormente, do 3º ao 5º ano, além da leitura, a compreensão do texto lido também é objeto de avaliação e, para tanto, o avaliador faz uso de três a sete perguntas

relacionadas ao texto. Em ambos os casos, leitura e compreensão, o desempenho da criança é anotado pelo coordenador em uma planilha produzida pela secretaria municipal de educação.

Em relação à escrita, no 1º e 2º ano, a secretaria revelou fazer uso de uma estratégia denominada de “Diagnóstico dos níveis de escrita”. Nesse diagnóstico, a produção escrita das crianças é avaliada à luz dos seguintes níveis da língua escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Em tais anos também se avalia a desenvoltura das crianças quanto à escrita do nome completo.

Outro instrumento utilizado por essa municipalidade é a prova de redação, aplicada do 2º ao 5º ano. Segundo foi informado, na prova de redação ou na produção textual, como é tratada pela secretaria de educação, as crianças são desafiadas a produzir um texto de acordo com o comando do item e com as gravuras, apresentadas como suporte. Ainda de acordo com o que foi revelado, a secretaria adotou a estratégia proposta pelo PAIC. Por fim, do 2º ao 5º ano, a secretaria de educação de Reriutaba também aplica o “Teste das quatro operações”, normalmente composto por dezesseis questões abertas de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Ainda no que concerne aos instrumentos de avaliação, faz-se necessário enfatizar que tanto na elaboração quanto na aplicação desses instrumentos a maioria dos municípios investigados atua autonomamente. Isso equivale a dizer que, ambas as etapas são integralmente desenvolvidas por profissionais vinculados à própria rede municipal de ensino. Como consta no Quadro 14, a seguir, Tauá foi o único município que delegou a realização dessas etapas a agentes externos à rede de ensino. Já no restante dos municípios a construção dos instrumentos é feita pela equipe de formadores ou coordenadores da secretaria de educação, vinculados ao ano e à disciplina avaliada.

Quadro 14 – Instrumentos de avaliação: responsáveis pela elaboração/aplicação e tempo demandado para aplicação da avaliação em cada município pesquisado

Município	Elaboração	Aplicação	Término da aplicação
Banabuiú	Formadores da SME	Professores	Três dias

Carnaubal	Formadores da SME	Formadores da SME Coordenadores pedagógicos Professores	Uma semana
Jijoca de Jericoacoara	Formadores da SME	Técnicos pedagógicos da SME	Uma semana
Martinópolis	Formadores da SME	Formadores da SME Coordenadores pedagógicos	Duas semanas
Reriutaba	1º ao 5º ano - Formadores da SME	1º ao 5º ano - Coordenadores pedagógicos Diretores escolares Professores	1º ao 5º ano - um mês
	6º ao 9º ano - Coordenadores de área da SME ²²	6º ao 9º ano - Coordenadores de área da SME	6º ao 9º ano - uma semana
Tauá	Assessoria externa	Assessoria externa	Uma semana

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Segundo o material coletado em Tauá, até a data de encerramento da AMET, os testes eram feitos por uma equipe contratada especificamente para isso, formada por quatro professores, dois de língua portuguesa e dois de matemática. Antes da aplicação da avaliação em toda a rede municipal, os instrumentos eram submetidos a um pré-teste, sendo selecionadas, para tanto, amostras de alunos de cada série avaliada. Por meio desse procedimento, a equipe responsável pela elaboração incorporava melhorias ao teste, adequando-o, ainda mais, aos avaliados e eliminando os erros percebidos.

O pré-teste, com efeito, atua em função do aperfeiçoamento do instrumento, suprimindo falhas em sua composição. Falhas que, por mais ínfimas que sejam, interferem negativamente na qualidade do instrumento. Tal prática, julgada por Vianna (2005) como imperiosa a qualquer avaliação, não foi mencionada nos demais municípios. Ao que tudo indica, a análise dos instrumentos e dos seus respectivos itens fica restrita aos próprios

²² Do 6º ao 9º ano, o SAPERE era promovido por uma equipe de técnicos que exerciam a função de coordenadores de área. Cada coordenador se responsabilizava por uma área do conhecimento avaliada, havendo, portanto, um coordenador de língua portuguesa, um de matemática, um de ciências, um de história e um de geografia.

formadores da secretaria de educação, como foi destacado em Jijoca de Jericoacoara. Diante disso, cumpre-se frisar que, por mais habilitados que sejam os elaboradores, determinadas fragilidades só são postas em evidência por meio da pré-testagem com o público a ser avaliado. Assim, a ausência dessa medida é preocupante, pois um instrumento com deficiência técnica compromete a avaliação, especialmente os resultados produzidos por meio dele.

É de realce que este procedimento tenha sido efetivado por apenas um dos municípios pesquisados, justamente por aquele no qual a elaboração dos instrumentos era realizada por pessoal especializado, enquanto os demais municípios, que têm confiado esta tarefa aos membros da secretaria de educação, não têm tomado tal precaução. Diante desses achados, é presumível que o quadro evidenciado por Marques *et al.* (2010, p.157) ainda não tenha se alterado, que ainda haja “[...] considerável amadorismo da maioria dos sistemas municipais de avaliação do estado do Ceará, notadamente nos aspectos técnicos da avaliação”.

Além desse estudo, pesquisas mais recentes desenvolvidas por Carvalho (2013) e Muniz (2016) também deram conta de vulnerabilidades metodológicas nas avaliações organizadas em dois municípios cearenses, Jaguaruana e Jijoca de Jericoacoara, respectivamente. Por sinal, as deficiências relatadas em Jijoca de Jericoacoara, conforme Muniz (2016), foram concernentes tanto aos testes, como à correção e digitação das respostas dos estudantes por parte da secretaria de educação.

Erros dessa ordem, é importante que se alerte, põem a perder todo o diagnóstico proporcionado pela avaliação, assim como qualquer tomada de decisão a partir dos resultados obtidos, uma vez que se assenta em dados não fiáveis. Urge ainda frisar que a existência de falhas, equívocos ou atropelos nas etapas da avaliação, seja de qual tipo for, não passa despercebida pelas equipes escolares, convergindo para a perda da credibilidade da avaliação municipal e para desuso ou, no melhor das hipóteses, para o questionamento dos seus resultados pelas instituições de ensino.

O trabalho de Carvalho (2013), por sua vez, como aduzido anteriormente, do ponto de vista técnico, pôde identificar fragilidades na elaboração dos itens, no arquivamento e na divulgação dos resultados da avaliação própria de Jaguaruana. Carvalho (2013), tal como Muniz (2016), constatou, portanto, aspectos que concorrem ativamente para o entendimento

de que as propostas municipais de avaliação tendem a ser realizadas em condições relativamente elementares.

É válido ainda assinalar que a imperícia técnica das municipalidades no desenvolvimento dessas propostas também vem sendo mencionada por outros estudiosos, como é o caso Alavarse, Bravo e Machado (2013), Pimenta (2012), Sousa, Pimenta e Machado (2012), que se reportam a esta questão mais como uma preocupação do que como um achado de suas respectivas investigações.

De qualquer forma, pela dimensão técnica ser uma condição essencial à realização desse tipo de avaliação e pelas implicações que a ausência deste componente inevitavelmente acarreta, eventuais deficiências que venham a caracterizar tais mecanismos carecem de reconhecimento e enfrentamento imediato pelos mantenedores dessas iniciativas. Outrossim, faz-se urgente a realização de estudos que identifiquem possíveis fragilidades na estruturação e execução das avaliações engendradas pelos municípios, de modo a servir, não à depreciação dessas experiências, mas como elementos a serem considerados pelas secretarias municipais de educação em favor da melhoria de suas avaliações.

Não obstante, mais importante do que corrigir os erros é evitá-los. Por isso, o ideal é que tal rigor metodológico seja assegurado pelo município desde a implantação da avaliação na rede de ensino, com a consciência de que falhas nos distintos estágios da avaliação devem ser impedidas. É imprescindível, portanto, que as municipalidades partam do princípio que a adoção de uma avaliação própria exige uma postura profilática à geração de diagnósticos falseados, por conta de limitações no instrumental utilizado, de deslizos na correção, tabulação e análise das respostas dos avaliados.

Relativamente à aplicação da avaliação, no município de Banabuiú, tal trabalho vem sendo realizado pelo professorado da própria unidade de ensino, sendo que a dinâmica da aplicação dos instrumentos pelos professores varia de escola para escola. De acordo com um dos profissionais responsáveis pela condução do SAMEB: “Quanto à aplicação, a secretaria deixa à critério da escola, tem escola que faz a permuta de professores, tem escola que não, existem casos em que o próprio professor da turma é que aplica o teste” (Entrevista em 02/07/2018). Nessa realidade, além de aplicar, o professor também corrige as avaliações. Para isso, juntamente com cada pacote de provas, a secretaria envia um mapa de correção (Figura 2), referente à turma avaliada, para ser preenchido logo após a aplicação. Nesse mapa, o

professor deve indicar as respostas dadas pelos alunos em cada um dos itens, assim como corrigi-las de acordo com o gabarito da prova constante no referido mapa, posteriormente enviado à secretaria de educação do município.

Figura 2 - Mapa de correção do SAMEB



Estado do Ceará
GOVERNO MUNICIPAL DE BANABUIÚ
Secretaria de Educação
Rua: Queiroz Pessoa, 435 - CEP: 63.960-000 - Banabuiú-CE
CNPJ: 23.444.572/0001-91 - CGF: 06.920.303-2

MAPA DE CORREÇÃO																								
Escola:											Data:			Alunos presentes:			PNEs:							
Aplicador:											Ano:			Turma:			Turno:							
Nº	NOME DO ALUNO	Matemática											Ciências											
		Habilidades																						
		Questões	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	T	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	T
		Opção Correta	A	C	C	D	B	D	A	D	D	A	T	B	C	A	B	D	C	C	A	B	D	T
1	FRANCISCO DAVI DA SILVA (EXEMPLO)																							
2																								
3																								
4																								
9																								
N																								
	TOTAL DE ACERTOS POR HABILIDADE/DESCRIPTOR																							

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Banabuiú (2018).

Vista por esse ângulo, a avaliação de Banabuiú em muito se assemelha à avaliação própria de São José dos Campos (SP). Nesse município, de acordo com Souza, Pimenta e Machado (2012, p. 26), “[...] o aplicador é, geralmente, o professor da turma. Ele também é responsável por corrigir as provas e anotar, em uma planilha que é encaminhada para a secretaria, os erros e acertos de cada aluno”. Sendo a avaliação realizada nessas condições, seus resultados tendem a não ser tão fidedignos quanto deveriam, pois os docentes podem influenciar de algum modo as respostas da turma no decorrer da aplicação ou, o que é mais grave, informar o gabarito, ao invés da alternativa assinalada pelos estudantes, no momento da correção.

Em Carnaubal e em Martinópolis, a avaliação costuma ser aplicada pelos formadores da secretaria em parceria com determinados atores escolares. No primeiro município, os membros da secretaria contam com o apoio dos coordenadores pedagógicos e dos professores de reforço. Já no segundo, os formadores compartilham essa missão apenas com os coordenadores pedagógicos. Em ambos os municípios, tais profissionais são direcionados para outras escolas, ou seja, nem os coordenadores, nem os professores participam da aplicação na unidade de ensino em que atuam.

Para colocar a referida etapa em prática, Jijoca de Jericoacoara mobiliza a equipe técnica pedagógica da secretaria. Já Reriutaba, do 1º ao 5º ano, atribui esse trabalho aos coordenadores pedagógicos de cada escola. Ainda de acordo com o material coletado, dependendo da necessidade, diretores e professores também desempenham essa tarefa. Do 6º ao 9º ano, por outro lado, aqueles coordenadores da secretaria encarregados de elaborar os instrumentos eram os mesmos que aplicavam as avaliações. Também nesse município, mais especificamente, na avaliação de leitura e de matemática realizada nos anos iniciais do ensino fundamental, o desempenho de cada aluno é registrado em uma planilha a ser entregue à secretaria de educação. Com isso, a escola tem acesso aos resultados antes mesmo da própria secretaria.

Como visto, nos municípios supracitados, a construção e a aplicação dos instrumentos avaliativos são promovidas pelos próprios agentes educacionais da rede de ensino. Mesmo com o envolvimento direto de determinados atores escolares, a avaliação dos municípios se realiza sem perder a identidade de uma avaliação externa às instituições escolares. No tocante a esse envolvimento, não é demais considerá-lo como uma forma que gestores educacionais encontraram de realizar a avaliação sem demandar um custo adicional ao município, como acontecia em Tauá. Nessa municipalidade, a aplicação das provas era feita por pessoas não vinculadas à rede de ensino, sendo vetada, portanto, a participação dos profissionais da educação em exercício. A cada edição da AMET, a secretaria municipal de educação lançava chamada pública para selecionar aplicadores que atendessem a, pelo menos, um dos seguintes requisitos: i) formação em nível superior concluída; ii) formação em nível superior em andamento; iii) formação em nível médio, com habilitação para o magistério. Além do nível de formação, a secretaria selecionava, preferencialmente, candidatos com experiência comprovada no campo educacional.

O Quadro 14 compila, ainda, informações sobre o tempo necessário para a aplicação da avaliação nas redes de ensino. Em boa parte dos municípios essa etapa requer uma semana inteira para ser finalizada. A esse respeito, a Coordenadora da AMET acrescentou que era feito um cronograma de aplicação, levando em conta a sede e os oito distritos do município. Banabuiú também fez menção a um cronograma para o desempenho dessa tarefa. Tal calendário, também proposto pela secretaria, é relativo às áreas do conhecimento a serem avaliadas em cada um dos três consecutivos dias de aplicação dos instrumentos avaliativos. Desse modo, é ao longo desses dias que os educandos respondem aos 50 itens. Assim como Banabuiú, Carnaubal também organiza a aplicação por áreas do conhecimento: em um dia os alunos respondem o teste de língua portuguesa e no dia seguinte o teste de matemática, ou vice-versa.

Convém ainda tecer um esclarecimento em relação à avaliação de Reriutaba. Nessa localidade, o tempo reservado para aplicação da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental é diferente do previsto para os anos finais. Nos anos finais da segunda etapa da educação básica, esse processo costumava acontecer ao longo de uma semana. Já nos anos iniciais, o prazo máximo para a aplicação da avaliação é de um mês, em grande parte porque a avaliação da leitura é realizada individualmente.

4.1.9 Digitação e análise dos dados provenientes da avaliação

O estudo também coletou dados acerca da digitação e da análise dos dados da avaliação, etapas posteriores à aplicação dos instrumentos. As descobertas são relativas aos responsáveis pela realização desses estágios, ao *software* utilizado, ao tempo em que os dados costumam ser digitados, analisados e disponibilizados às escolas.

Em quase todos os casos, a digitação dos resultados fica a cargo de membros integrantes da Secretaria Municipal de Educação (Quadro 15). Exceções a essa tendência foram constatadas apenas em Tauá e em Reriutaba (nas avaliações do 1º ao 5º ano).

Para o cumprimento dessa tarefa, Tauá recorria à contratação de digitadores, dada a quantidade de alunos matriculados nessa rede de ensino. Só nos anos iniciais do ensino fundamental, de 2010 a 2015, o município contou uma média de 4685 alunos matriculados,

conforme dados do QEdU. Em Reriutaba, por sua vez, do 1º ao 5º ano, a digitação é efetivada pelos coordenadores pedagógicos e pelos professores, nos domínios da própria escola.

Quadro 15 - Dados da avaliação: responsáveis pela digitação/análise, *software* usado e tempo demandado para a devolutiva dos resultados, por município pesquisado

Município	Digitação	Análise	<i>Software</i>	Devolutiva dos resultados
Banabuiú	Formadores da SME	Formadores da SME	Excel	Um mês
Carnaubal	Formadores e Técnicos da SME	Formadores e Técnicos da SME	Excel	Um mês
Jijoca de Jericoacoara	Técnicos pedagógicos da SME	Técnicos pedagógicos da SME	Excel	Uma semana
Martinópole	Formadores da SME	Formadores da SME	Excel	Um mês
Reriutaba	1º ao 5º ano - Coordenadores pedagógicos Professores 6º ao 9º ano - Coordenadores de área da SME	1º ao 5º ano - Formadores da SME 6º ao 9º ano - Coordenadores de área da SME	Excel	1º ao 5º ano - 1 Um mês 6º ao 9º ano - 2 Duas semanas
Tauá	Assessoria externa	Equipe da AMET	<i>Software específico</i>	Três meses

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Após a digitação, todo o trabalho relativo à análise dos dados torna-se uma atribuição específica dos profissionais da Secretaria de Educação. É de destaque que em Banabuiú, Carnaubal, Martinópole e Reriutaba tal atividade tem sido desenvolvida pela equipe de formação do município. Banabuiú, de modo especial, acrescentou ainda que os formadores se responsabilizam pelo trabalho analítico respectivo à sua área e ano de atuação.

Inegavelmente, a execução desta tarefa pelos próprios membros da secretaria, além de evitar um gasto extra, contribui para que a secretaria estabeleça uma maior intimidade com os resultados da avaliação. No mais, o fato de este trabalho, em boa parte dos municípios, ser uma atribuição específica dos formadores pode ser tomado como um indício de que tais dados são aproveitados pela equipe de formação para nortear suas ações junto ao professorado.

A partir dessas informações, somadas às descobertas atinentes aos incumbidos por elaborar e aplicar os instrumentos avaliativos, é possível perceber quais são os atores que fazem com que a avaliação municipal aconteça. Colocando tais achados em paralelo, evidencia-se o protagonismo de uma mesma equipe nestas etapas da avaliação, ou na maioria delas. Isso é bastante perceptível em Banabuiú, Carnaubal, Jijoca de Jericoacoara, Martinópole e Reriutaba (na avaliação do 6º ao 9º ano). Como bem sintetizou um dos integrantes da secretaria municipal de Banabuiú, diretamente envolvido com a realização da avaliação:

Não é só elaborar o item, é você elaborar, tomar de conta de formação, você dá o *feedback* com as intervenções e você corrigir os dados, analisar. Porque cada técnico é responsável também pela tabulação de dados. Que é negativo porque o técnico tem muito trabalho, mas que é positivo porque o técnico acompanha todo o processo, bem de perto (INTEGRANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE BANABUIÚ, 2018).

Por oportuno, a atuação da equipe da AMET, nomeada pela Secretaria de Educação de Tauá, convém ser melhor elucidada. A referida equipe, constituída por quatro professores, imputava a agentes externos à rede municipal pela elaboração, aplicação e digitação, atuando mais na gestão desses processos e da avaliação de um modo geral.

No contato estabelecido com as municipalidades, também foi perguntado se na digitação e análise dos dados era utilizado algum sistema/*software*. Obtiveram-se manifestações afirmativas para essa pergunta, sendo que a maioria indicou utilizar o Microsoft Office Excel. O sistema de Tauá, diferenciando-se mais uma vez dos demais, fazia uso de um *Software* específico do AMET. Infelizmente, a entrevistada não soube fornecer maiores informações acerca do programa adotado.

Outra pergunta pertinente ao tópico em questão diz respeito ao tempo médio requerido para a disponibilização dos resultados da avaliação aos professores e gestores escolares. Tal acesso dá-se, com maior frequência, um mês após a aplicação dos instrumentos avaliativos. Em Jijoca de Jericoacoara e em Reriutaba (nomeadamente na avaliação do 6º ao 9º ano), a devolutiva dos resultados costuma/costumava ocorrer em um prazo menor ainda, em uma semana e duas semanas, respectivamente. Em decorrência da quantidade de matrículas e de alunos avaliados, os resultados da avaliação de Tauá levavam maior tempo para serem encaminhados às escolas, demorando cerca de três meses.

Tais achados servem para reforçar um aspecto já destacado em relação às experiências municipais de avaliação, a saber: a agilidade no retorno dos resultados. No dizer de Gatti:

A questão tempo é, muitas vezes, a mais crucial, pois a tomada de decisões exige uma coleta rápida para ação imediata, a fim de cortar a propagação de maiores danos em decorrência da demora da intervenção no processo educativo. (GATTI, 1991, p. 21).

A fala faz menção à rapidez na coleta, sendo ainda mais apropriada ao tempo transcorrido da recolha ao acesso aos resultados. Como dito em outros momentos, tal celeridade é uma condição que se impõe à utilização pedagógica dos resultados. Por certo, quanto antes isso acontecer, maiores são as chances de se intervir nas dificuldades diagnosticadas.

O referido requisito, ousamos dizer, vem sendo atendido por grande parte das avaliações organizadas por municípios. Dando seguimento à presente discussão, são peculiaridades como esta que possibilitam perceber que, mesmo com suas limitações, há nas iniciativas municipais de avaliação avanços em relação às avaliações desenvolvidas em maior escala pela União e pelos estados brasileiros.

Inegavelmente, as municipalidades têm se empenhado para desenvolver uma avaliação processual e formativa que proporcione *feedback* às equipes escolares no decorrer do ano letivo e dos ciclos de escolaridade. Ademais, algumas dessas propostas tendem a ser elaboradas levando em consideração o contexto social, geográfico, econômico e cultural dos estudantes ou do município.

Também é mister reconhecer que com a proposição de tais mecanismos, a secretaria de educação tem a oportunidade de avaliar outros conteúdos, habilidades e áreas do saber que o currículo local possa considerar importantes e que, inclusive, em nada se relacionem com as matrizes de referência dos sistemas de avaliação vigentes. Apesar disso, como já relatado, esse não é um traço dominante entre as avaliações municipais.

Outro ponto a se ressaltar, é a vasta utilização dos resultados da avaliação própria tanto pela gestão educacional do município como pelas unidades de ensino. Além dos aspectos supracitados, o nível de complexidade do tratamento e devolutiva dessas informações concorrem ativamente para isso. Por ambos os processos, em sua maioria, serem desenvolvidos sem recorrer a análises estatísticas avançadas, com uma linguagem relativamente acessível, os resultados obtidos conseguem ser melhor interpretados por docentes, gestores e integrantes da secretaria municipal de educação.

4.1.10 Acesso, entrega e divulgação dos resultados da avaliação

Além de todas as peculiaridades das avaliações municipais escrutinadas até este ponto, o presente estudo também buscou compreender como os resultados das avaliações próprias são disponibilizados aos professores e gestores escolares. O conhecimento desse aspecto torna-se essencial, pois além de se tratar de um elemento característico das iniciativas municipais de avaliação, guarda extrema ligação com o subsequente aproveitamento desses resultados, impactando diretamente nos usos que poderão ser feitos deles. A propósito, no que concerne à devolutiva dos resultados, é justamente em torno dela que Sousa (2002) visualiza uma série de entraves que confluem para a baixa utilização dos resultados da avaliação. Posto isso, convém citar as considerações tecidas pela referida estudiosa:

Por que, tendencialmente, são pouco utilizados os dados da avaliação? Há um leque de possíveis respostas a essa questão; lembro algumas.

Inicialmente, o que já foi mencionado aqui, que é o fato de não se ter, muitas vezes, acesso aos resultados da avaliação e, portanto, isso, em si, impossibilita o seu uso. Trata-se da própria divulgação das informações produzidas aos potencialmente interessados por elas. Outro fator é que quando se tem acesso aos resultados, mas não se compreende as informações produzidas pela avaliação e, assim, estas são desconsideradas, ignoradas. Também pode ocorrer a interpretação inadequada dos

resultados da avaliação, o que não é um fato incomum, principalmente em avaliações de larga escala, e isso leva a que sejam tomadas decisões a partir do que os dados não dizem, mas a partir do que eu suponho ou entendo que os dados dizem. Daí ser fundamental tornar os dados avaliativos compreensíveis para as audiências que se pretende informar (SOUSA, 2002, p. 159).

Por tais razões, cumpre-se explicar como a entrega dos resultados vem sendo feita no âmbito de cada municipalidade pesquisada, a começar por Banabuiú. Nessa rede, até o ano de 2016, para comunicar os resultados da avaliação, a secretaria municipal de educação lançava mão do Boletim do Professor, também denominado de Carta ao Mestre. Tal boletim, na verdade, consistia em um relatório, nominalmente endereçado aos professores da rede de ensino, com informações atinentes às turmas e disciplinas sob a competência dos mesmos.

Logo após o cabeçalho, com os dados de identificação da edição da avaliação, da disciplina, da escola e do professor, o relatório começava com a seguinte apresentação, comum a todos os boletins:

Caro Professor,

A seguir encontram-se listadas e marcadas em vermelho, as habilidades em que menos de 50% dos alunos tiveram êxito e que precisam ser trabalhadas em recuperação paralela, inseridas no replanejamento; veja também no gráfico os distratores mais marcados pelos alunos, para reorientá-los. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BANABUIÚ, 2011, p.1).

Em seguida, para cada ano de escolaridade, a secretaria organizava um quadro com as habilidades avaliadas por item, esclarecendo também o percentual de acerto da turma (Figura 3). Com base nisso, era feita uma análise em relação ao desempenho da turma no teste como um todo. Mais precisamente, o relatório indicava o percentual de alunos que havia acertado menos da metade da prova e o percentual de estudantes que havia acertado metade ou mais da metade. Ademais, os percentuais obtidos nas sucessivas edições da avaliação eram colocados em paralelo. Assim, o relatório referente à segunda edição do SAMEB, disponibilizado como exemplo, contém o resumo da desenvoltura das turmas na primeira e na segunda aplicação da avaliação. Tudo isso pode ser melhor notado na Figura 3.

Figura 3 - Fragmento do Boletim do Professor utilizado por Banabuiú até o ano de 2016

8º ANO- TURMA “A”

	SAMEB I	SAMEB II
	47%	71%
	53%	29%

QUESTÕES	%	HABILIDADES VERIFICADAS
01	63	Identificar a ideia central de um texto
02	38	Reconhecer o efeito de sentido causado pela escolha de uma expressão
03	31	Identificar o efeito de sentido a partir da forma verbal usada
04	7	Reconhecer o propósito comunicativo de um texto a partir de sua linguagem
05	56	Inferir informações implícitas num texto
06	57	Inferir informações implícitas num texto
07	44	Conceituar e reconhecer o efeito de sentido da palavra “se”
08	50	Reconhecer o sentido de uma palavra a partir de seu contexto no discurso
09	75	Utilizar a forma verbal adequada ao contexto de uso
10	86	Identificar o propósito comunicativo de um texto

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Banabuiú (2011, p. 24).

Nesse período, a secretaria também tinha o cuidado de informar a distribuição dos alunos entre as opções de resposta (A, B, C, D) de cada item. Além disso, o relatório apresentava, com o auxílio de um gráfico, a opção de resposta mais assinalada pelos estudantes em cada item do teste.

Por fim, a secretaria chamava atenção para o item com menor percentual de acerto. Nesse momento, além da apresentação do referido item, era feita uma ligeira análise do comportamento dos educandos em relação ao conteúdo ou à habilidade avaliada no mesmo, indicando o gabarito e sublinhando a dificuldade dos estudantes, em consonância com as respostas fornecidas. No caso do exemplo supracitado, como a análise contemplava apenas um item por turma e por área do conhecimento avaliada, o item selecionado foi a questão quatro, dado que apenas 7% dos alunos souberam responder corretamente.

Com a devolutiva dos resultados nesses moldes, sobretudo com o destaque para as habilidades que os alunos tinham maior dificuldade, a secretaria efetivava uma espécie de provocação aos professores no que se refere ao trabalho pedagógico que deveria ser desenvolvido a partir do diagnóstico apontado. Tal orientação, inclusive, era abertamente tecida na própria apresentação do relatório direcionado aos docentes.

A partir de 2017, com a mudança na administração da gestão municipal, algumas modificações foram introduzidas na forma de comunicação dos resultados da avaliação

própria. O principal meio para tanto passou a ser o “Mapa Interventivo”, que substituiu o “Boletim do Professor”. Tal como no formato anterior, o mapa interventivo é gerado por escola e por disciplina, detalhando o desempenho das diferentes turmas. Contudo, a secretaria deixou de vincular os resultados obtidos ao nome do professor. Na realidade, tal mapa aproveitou algumas das estratégias do relatório anteriormente adotado, aplicando certas alterações. Em primeiro lugar, o documento também apresenta as habilidades avaliadas em cada item do teste com o respectivo comportamento da turma, sendo o percentual de acerto tratado como “satisfatório”, e o percentual de erro classificado como “não satisfatório”, o que é a seguir ilustrado com um fragmento do Mapa Interativo.

Figura 4 - Fragmento do Mapa Interventivo adotado por Banabuiú a partir do ano de 2017

MAPA INTERVENTIVO – 6º B		
Habilidade	Satisfatório	Não satisfatório
H2 - Analisar e comparar objetos por meio de representação fracionária.	83%	17%
H3 - Manipular frações equivalente.	31%	69%
H4 - Identificar frações próprias e imprópria.	55%	45%
H5 - Transformar frações em números mistos e vice-versa	38%	62%
H8 - Determinar as frações equivalentes de uma fração.	48%	52%
H9 - Simplificar uma fração à forma irredutível.	66%	34%
H11 - Realizar adição e subtração com frações	0%	100%
H24 - Realizar adição e subtração com números decimais.	41%	59%
H16 - Identificar aplicações de porcentagens.	45%	55%
H22 - Comparar números decimais.	21%	79%

Nível Crítico	Nível Satisfatório	Nível Muito satisfatório
----------------------	---------------------------	---------------------------------

Nível	Detalhamento
Crítico	Mais de 50% da turma não domina essa habilidade e necessitam de ações interventivas.
Satisfatório	Entre 50% e 70% da turma domina a habilidade requerida. É importante que, nesse caso, o professor observe no mapa de correção do SAMEB quais os alunos da turma não conseguiram resolver corretamente o item com essa habilidade.
Muito satisfatório	Mais de 70% da turma domina a habilidade requerida.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Banabuiú (2017, p. 3).

Como pode ser visualizado no exemplo acima, além da classificação que demarca o acerto e o erro, o desempenho da turma também é adjetivado, tendo como referência os percentuais de acerto ou erro da turma, em cada habilidade. Por último, tal mapa interventivo, por meio de um gráfico de barras, tem enquadrado as notas obtidas pelos alunos em um dos seguintes intervalos: 0,0 – 2,0; 3,0 – 4,0; 5,0 – 6,0; 7,0 – 8,0; 9,0 – 10,0, respectivamente classificados como: muito crítico; crítico; satisfatório; bom e excelente.

Assim, em Banabuiú, os resultados de cada turma passam por três tipos de classificação, que se utilizam de lógicas distintas, mas que empregam termos iguais ou muito semelhantes, podendo gerar confusão na leitura a ser realizada por professores e gestores escolares. De um esquema de classificação para outro, o termo “satisfatório”, por exemplo, pode indicar acerto no item, que entre 50% e 70% da turma domina a habilidade esperada, ou que a(s) nota(s) obtida(s) pelo(s) estudante(s), em uma escala de 0 a 10, foi de 5,0 a 6,0.

Por mais bem-intencionada que a secretaria de educação possa estar, nesta realidade, a ambiguidade na comunicação dos resultados da avaliação é flagrante. No lugar de facilitar, os esquemas de classificação aplicados dificultam o entendimento e utilização desses resultados, podendo, inclusive, ser motivo de ruídos nas discussões em torno dos achados da avaliação, bem como de atritos entre os agentes educacionais deste município, a partir do momento em que se fazem diferentes inferências sobre esses dados.

Não obstante, é muito claro o alerta para as habilidades que, eventualmente, mais da metade da turma não se saiu bem. Em face disso, o documento encaminhado às escolas, como o próprio nome pressupõe, aponta quais habilidades são mais carentes de intervenção pedagógica. Quanto a isso, a secretaria praticamente tem feito a mesma recomendação que o boletim do professor.

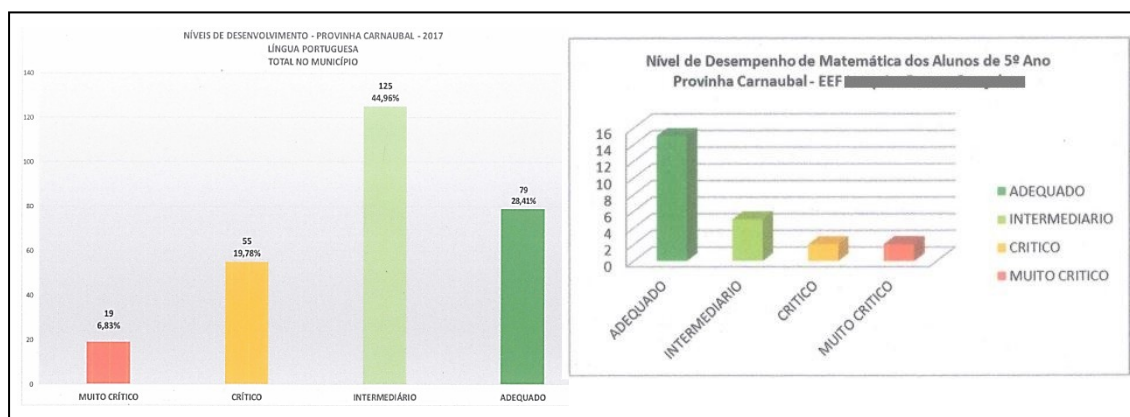
Seguindo o mesmo nível de detalhamento do mapa interventivo, a secretaria de educação de Banabuiú também elabora para cada escola o “Mapa Diagnóstico”, organizado por disciplina. Nessa oportunidade, expõe-se, por meio de um gráfico de linhas, a média de cada turma da escola em uma determinada disciplina. Por outro lado, para cada ano de

escolaridade, a secretaria faz um cotejamento das notas em relação à média do município, calculando os percentuais que ficaram acima ou abaixo da mesma.

Além dos referidos mapas, atualmente, também se elabora o “Mapa Municipal”, um relatório com a média do desempenho do alunado de cada uma das unidades municipais de ensino, por ano de escolaridade. Trata-se de um relatório sucinto, essencialmente composto por gráficos de linhas, elaborados a partir de duas variáveis: a média por série (eixo vertical) e o nome da escola (eixo horizontal). Desta feita, a secretaria também sintetiza em uma única tabela a média geral de cada escola, a partir das notas obtidas nas diferentes disciplinas e anos avaliados. Para não gerar competitividade entre as instituições escolares da rede de ensino, conforme o técnico entrevistado, o acesso a esse relatório tem sido restrito à equipe da secretaria municipal de educação.

Já em Carnaubal, para a apresentação dos resultados da avaliação, a secretaria tem utilizado cinco estratégias distintas. Duas dessas estratégias tratam-se de gráficos (Figura 5), um para o município (gráfico à esquerda) e outro para cada turma avaliada (gráfico à direita), por área do conhecimento. Em ambos os casos, o resultado observado é posicionado em relação a quatro níveis de desempenho, a saber: muito crítico (0 – 150), crítico (>150 – 200), intermediário (>200 – 250) e adequado (>250 – 350)²³.

Figura 5 - Representação gráfica do desempenho do alunado do município e de cada turma, produzida pela Secretaria de Educação de Carnaubal



²³ Tal exercício, na verdade, acompanha toda a comunicação dos resultados, sendo feito para o resultado do município, das escolas, das turmas e dos alunos.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Carnaubal (2017, p.1).

A despeito do corte numérico ser diferente, está claro que o município tem se apropriado tanto das categorias quanto das cores utilizadas pelo SPAECE para classificar o desempenho dos estudantes. Obedecendo a essa mesma lógica, as demais estratégias adotadas fornecem mais elementos para um melhor entendimento e apropriação dos resultados da avaliação. De fato, para cada escola da rede municipal, a secretaria tem discriminado a quantidade de alunos por nível de desempenho, dispondo novamente essas informações de acordo com a área do conhecimento avaliada (Figura 6):

Figura 6 - Número de alunos por nível de desempenho em cada escola da rede municipal de Carnaubal

NÍVEIS DE DESEMPENHO – PROVINHA CARNAUBAL – 2017
LÍNGUA PORTUGUESA

Nº	ESCOLA	NÍVEIS DE DESEMPENHO								TOTAL DE ALUNOS AVALIADOS	
		MUITO CRÍTICO		CRÍTICO		INTERMEDIÁRIO		ADEQUADO		TOTAL	%
		TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%		
01		1	5,26%	4	21,05%	7	36,84%	7	36,84%	19	90,47%
02		2	8,69%	4	17,39%	14	60,87%	3	13,04%	23	92%
03		3	10,34%	5	17,24%	12	41,38%	9	31,03%	29	100%
04		-	-	2	11,76%	10	58,82%	5	29,41%	17	94,44%
05		-	-	1	9,09%	7	63,63%	3	27,27%	11	100%
06		-	-	1	50%	1	50%	-	-	02	100%
07		1	7,14%	6	42,86%	3	21,43%	4	28,57%	14	100%
08		2	28,57%	1	14,28%	4	57,14%	-	-	07	100%
09		6	6,52%	14	15,21%	41	44,56%	31	33,69%	92	96,84%
10		-	-	4	30,77%	6	46,15%	3	23,07%	13	86,66%
11		-	-	2	50%	2	50%	-	-	04	100%
12		1	8,33%	4	33,33%	4	33,33%	3	25%	12	100%
13		1	7,14%	3	21,43%	6	42,86%	4	33,33%	14	100%
14		1	8,33%	4	33,33%	5	41,66%	2	16,66%	12	100%
15		1	11,11%	-	-	3	33,33%	5	55,55%	09	100%
TOTAL		19	6,83%	55	19,78%	125	44,96%	79	28,41%	278	94,24

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Carnaubal (2017, p. 1).

A secretaria também tem calculado o desempenho médio dos alunos por escola, disciplina e ano avaliado, apresentando a tendência central verificada em cada unidade de ensino em um único gráfico e encaixando tal medida em um dos quatro níveis de desempenho. Ao todo, foram gerados seis gráficos, dois para cada ano avaliado (2º, 5º e 9º), um para língua portuguesa e outro para matemática.

A quinta e última estratégia utilizada pela secretaria de educação de Carnaubal tem como cerne o aluno. Por assim ser, coloca em evidência os eventuais erros ou acertos do mesmo ao longo do teste. Paralelamente a isso, o relatório emitido aponta o somatório dos

acertos de cada educando, bem como a pontuação alcançada e o nível de desempenho correspondentes. Posto isso, importa esclarecer que o município tem chegado a tal pontuação de uma maneira extremamente simples. Na lógica adotada, cada acerto equivale a 35 pontos. Logo, se o aluno tiver acertado os dez itens do teste, sua nota será 350 pontos; se tiver acertado nove, será 315, e assim sucessivamente, como pode-se constatar no exemplo a seguir.

Figura 7 - Fragmento do relatório por turma/aluno do município de Carnaubal

PROVINHA CARNAUBAL -2017																
RELATÓRIO DAS ALTERNATIVAS ASSINALADAS CORRETAMENTE PELOS ALUNOS																
ESCOLA: _____																
ANO: 5º TURMA B DISCIPLINA: MATEMÁTICA																
NR	ALUNO	QUESTÕES/DESCRIPTORIOS/GABARITO										Quant. De Acertos	Quant. de Erros	Percent. de Acerto	Proficiência por Aluno	Nível de Desemp.
		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20					
		D2	D22	D12	D28	D16	D23	D11	D1	D24	D19					
		A	C	A	B	A	C	A	B	C	B					
01		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	00	100%	350	ADEQUADO
02		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	09	01	90%	315	ADEQUADO
03		✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	07	03	70%	245	INTERMEDIARIO
04		✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	09	01	90%	315	ADEQUADO
05		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	00	100%	350	ADEQUADO
06		✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	09	01	90%	315	ADEQUADO
07		✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	03	07	30%	105	MUITO CRITICO
08		✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	07	03	70%	245	INTERMEDIARIO
09		✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	08	02	80%	280	ADEQUADO

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Carnaubal (2017, p. 1).

Tal relatório tem similaridade com o principal mecanismo escolhido pela secretaria de educação de Martinópolis para comunicar os resultados do SPAEM. Em Martinópolis também, o relatório tem sido detalhado no nível da turma, sem situar a tônica nos resultados gerais da mesma, mas na atuação de cada estudante a ela vinculada. Além desse ponto em comum, assim como Carnaubal, Martinópolis indica o descritor abordado em cada item, consolida o total de acertos por aluno e, na sequência, taxa a nota obtida, fazendo uso de cores e categorias originalmente empregadas pelo sistema de avaliação do estado do Ceará.

No mais, o relatório produzido pelo município de Martinópolis efetua um apanhado da performance da turma frente aos descritores abarcados pelo teste, informando o número de acertos por descritor. Há um esforço, portanto, para que tal relatório possibilite uma visão panorâmica do desempenho do alunado na avaliação. Ademais, nota-se um empenho para que os resultados sejam interpretados sem muita dificuldade e para que as informações presentes

no relatório possam indicar que processos de ensino-aprendizagem demandam maior investimento.

Figura 8 - Relatório por turma/aluno do município de Martinópolis

SPAEM - SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE MARTINÓPOLE																
QUADRO DE RESPOSTAS DA TURMA																
ESCOLA:	TURMA:	B	TURNO:							MANHÃ	15	DATA: 18/01/2017	%PARTICIPAÇÃO:	100,0		
PROFESSOR(A):	ALUNOS/TURMA:		AVALIADOS										15	PONTUAÇÃO EM		MÉDIA DO ALUNO
Nº	NOME DO ALUNO	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	NÚMERO DE ACERTOS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA		
1		✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	3,0	4,0	2,0	3,0	
2		✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	2,0	2,0	2,0	2,0	
3		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9,0	10,0	8,0	9,0	
4		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	8,0	10,0	6,0	8,0	
5		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	8,0	10,0	6,0	8,0	
6		✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	6,0	10,0	2,0	6,0	
7		✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	6,0	8,0	4,0	6,0	
8		✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	1,0	0,0	2,0	1,0	
9		✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	8,0	8,0	8,0	8,0	
10		✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	2,0	0,0	4,0	2,0	
11		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	6,0	8,0	4,0	6,0	
12		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10,0	10,0	10,0	10,0	
13		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	9,0	10,0	8,0	9,0	
14		✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	2,0	2,0	2,0	2,0	
15		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	8,0	10,0	6,0	8,0	
ACERTOS POR DESCRITOR		11	12	8	10	10	12	5	4	7	9		MÉDIA EM LP	MÉDIA EM MAT	MÉDIA DA TURMA	
PROVA SEMESTRAL DE MATEMÁTICA - 1º ANO													6,8	4,9	5,867	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Martinópolis (2017, p. 1).

No município em tela, a qualificação do desempenho do aluno se faz em relação à sua nota no teste, tendo por base o seguinte esquema de classificação: muito crítico (0,0 – 3,0), crítico (4,0 – 6,0), intermediário (7,0 – 8,0), adequado (9,0 – 10,0). Assim sendo, no que se refere à devolutiva dos resultados da avaliação municipal, mesmo que tenham se apoderado de uma linguagem inerente ao SPAECE, Martinópolis e Carnaubal desenvolveram formas próprias para aplicá-la, distanciando-se, notoriamente, do percurso metodológico seguido pela avaliação externa estadual.

O mesmo foi feito pela secretaria de educação de Jijoca de Jericoacoara, que também tem utilizado essas qualificações, associadas, porém, a outro quarteto de cores (cinza, vermelho, laranja e verde). Nessa realidade, tais cores representam, respectivamente, os seguintes níveis: muito crítico (0,0 – 3,0), crítico (3,1 – 5,5), intermediário (5,6 – 7,9) e adequado (8,0 – 10,0).

Nesse município, os resultados da avaliação são condensados em arquivos de Excel, denominados de relatórios demonstrativos, que têm sido gerados por escola, disciplina e ano de escolaridade avaliado. Cada arquivo, isto é, cada relatório demonstrativo é composto por

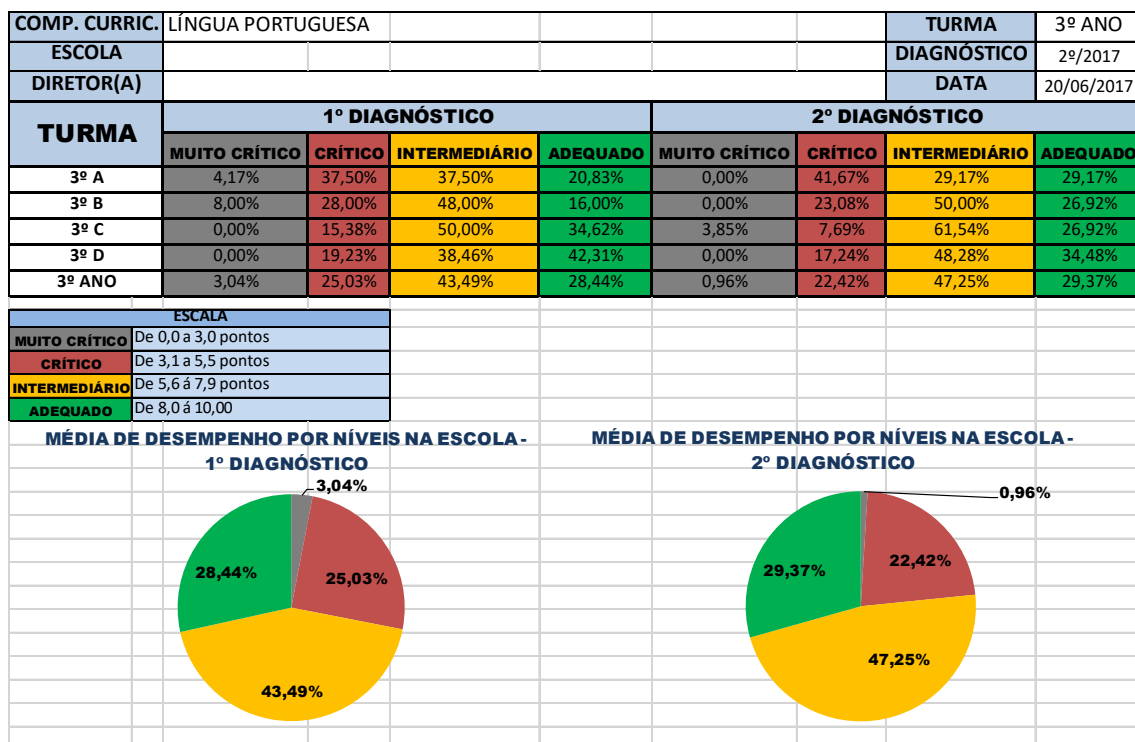
diferentes planilhas, incumbidas de informar: i) o mapa de aproveitamento da escola; ii) o mapa de aproveitamento da escola por níveis; iii) o quadro de respostas da turma; iv) o mapa de aproveitamento da turma; v) o mapeamento do desenvolvimento processual das habilidades; vi) o quadro geral dos alunos da turma.

No mapa de aproveitamento da escola, levando em conta o componente curricular e o ano avaliado (3º ano, por exemplo), a secretaria presta um esclarecimento acerca da média e da porcentagem de participação de cada turma e das turmas com um todo. Além disso, a partir do segundo diagnóstico, considerando os resultados de todas as turmas avaliadas, também efetua uma comparação da média alcançada pela série de uma aplicação para outra, indicando se houve crescimento ou diminuição.

Outra função do referido mapa consiste em apresentar o desempenho da série por descritor. Tendo em vista esses resultados, os descritores nos quais os educandos não expressaram um bom domínio, normalmente, são mais uma vez avaliados no diagnóstico posterior. Nessa perspectiva, no detalhamento dos resultados por descritor, o mapa de aproveitamento desse diagnóstico subsequente resgata a desenvoltura do alunado na edição anterior. Espera-se, com isso, que de um diagnóstico para outro a escola direcione seu olhar e suas práticas em prol da melhoria do quadro revelado.

Por sua vez, o mapa de aproveitamento da escola por níveis, como pode ser verificado na figura a seguir, segrega por faixa de desempenho tanto o resultado de cada turma, quanto o resultado geral da escola, relativo a um determinado ano de escolaridade.

Figura 9 - Mapa de aproveitamento da escola por níveis, produzido pela Secretaria de Educação de Jijoca de Jericoacoara

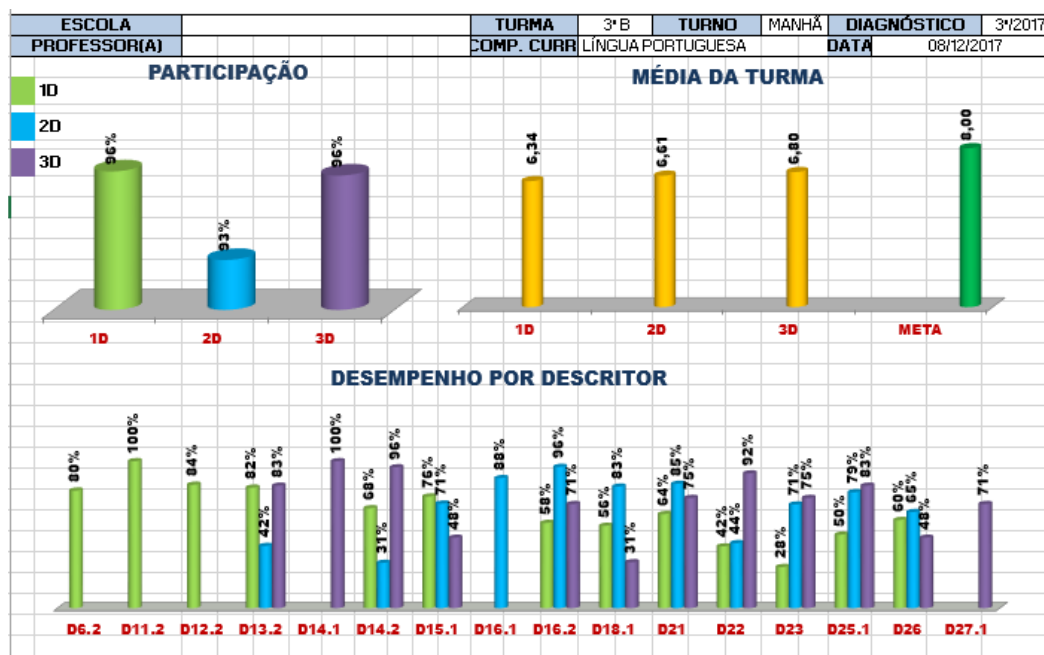


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara (2017).

O mapa acima diz respeito ao segundo diagnóstico e, como visto, coaduna informações da primeira e da segunda edição do SAEMJJ. Tal movimento é, na verdade, uma marca do relatório engendrado pelo município, de tal modo que, ao término do ano, um só arquivo reúne informações das três aferições realizadas.

No nível da turma, tem-se o mapa de aproveitamento da turma, basicamente constituído pela taxa de participação, pela média e pelo percentual de acertos da turma em cada descritor. Ao longo do ano, são produzidos três mapas para cada turma, um para cada edição do SAEMJJ, sendo que o segundo e o terceiro recuperam as informações dos diagnósticos anteriores. Citamos como exemplo o mapa abaixo, referente ao terceiro diagnóstico:

Figura 10 - Mapa de aproveitamento da turma, produzido pela Secretaria de Educação de Jijoca de Jericoacoara



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara (2017).

Na figura 10, é possível visualizar que, como já mencionado anteriormente, a secretaria de educação de Jijoca de Jericoacoara, de uma aplicação para outra, retoma alguns dos descritores avaliados em testes antecedentes. Considerando o tempo que a rede escolar dispõe até que outro diagnóstico seja realizado, a ideia, obviamente, é que de um teste para o outro as dificuldades dos estudantes sejam superadas, que os resultados da avaliação expressem melhoria no aprendizado dos estudantes, e que os descritores avaliados apresentem percentuais mais elevados.

Embora seja possível que em alguns casos essa evolução possa ser registrada, tomando os resultados apresentados na figura 10 como exemplo, pode-se dizer que tal expectativa nem sempre é alcançada. Nesta turma, em particular, em alguns dos descritores avaliados (D15.1, D18.1, D21 e D26) aconteceu justamente o contrário: no decorrer do ano houve uma queda no desempenho estudantil.

Tais evidências são de destaque não só porque decepcionam a secretaria de educação do referido município, mas porque possibilita que se coloque em xeque o desempenho apresentado pelos educandos ou até mesmo os resultados gerados pela avaliação municipal. Se por um lado, tal declínio pode ser sinal da efemeridade dos aprendizados obtidos pelos alunos, sendo esquecidos (ou não sendo demonstrados) de uma avaliação para outra, por

outro, tais constatações também abrem contexto para que se questione a qualidade dos itens utilizados na avaliação desses descritores. Assim ocorre perguntar: os itens realmente vêm avaliando o que se propõem? A linguagem empregada nesses itens é apropriada ao nível intelectual dos educandos? As respostas para estes questionamentos podem, muito bem, servir para explicar as oscilações evidenciadas.

Seguindo a lógica aplicada nas demais planilhas, no relatório demonstrativo, a secretaria municipal de educação também tem disponibilizado o quadro geral dos alunos da turma, com os nomes dos estudantes matriculados na turma e suas respectivas notas nas aplicações do SAEMJJ, dispostas lado a lado.

Além disso, ainda no tocante à turma, o dito órgão tem reservado um espaço para o mapeamento do desenvolvimento processual das habilidades, que demonstra graficamente a distribuição do alunado por opção de resposta assinalada nos itens do teste, semelhante ao que tem sido feito em Banabuiú.

Nesse mapeamento, assim como no quadro de respostas da turma, percebe-se que as quatro alternativas de resposta do item têm sido pensadas da seguinte forma: uma trata do gabarito (verde), enquanto as demais indicam três tipos de erro, a saber: erro mais próximo do acerto (amarelo), erro mais distante do acerto (vermelho) e erro sem aproximação (cinza)²⁴. É neste sentido que tanto o mapeamento do desenvolvimento processual das habilidades quanto o referido quadro retratam as respostas dos educandos.

O quadro de respostas da turma, de modo particular, expõe tais dados por aluno, identificando-o nominalmente, conforme ilustra a Figura 11:

Figura 11 - Quadro de respostas da turma, produzido pela Secretaria de Educação de Jijoca de Jericoacoara

24 Além disso, o relatório demonstrativo, na exposição do quadro de respostas da turma, também traz à tona outra especificidade relativa ao teste: os itens que o compõem são de baixa (BC), média (MC) e alta (AC) complexidade.

ESCOLA		LÍNGUA PORTUGUESA																		TURMA		3º B		TURNO		MANHÃ		DATA		20/06/2017	
COMPONENTE CURRICULAR																				ALUNOS/TURMA		28		AVALIADOS		26		DIAGNÓSTICO		2º/2017	
PROFESSOR(A)																												PARTICIPAÇÃO		93%	
Nº	NOME DO ALUNO	D.16.2	D.15.1	D.23	D.23	D.16.1	D.18.1	D.21	D.13.2	D.25.1	D.22	D.26	D.18.1	D.22	D.15.1	D.25.1	D.14.2	D.26	D.14.2	D.13.2	D.23	NOTA DO ALUNO	PERCENTUAL DE ACERTOS								
		MC	AC	BC	AC	BC	MC	MC	MC	BC	BC	AC	BC	MC	MC	AC	MC	MC	AC	MC	MC		✓	✗							
1																					6,59	65%	35%								
2																					6,95	70%	30%								
3																					8,93	90%	10%								
4																					7,45	75%	25%								
5																					8,29	85%	15%								
6																					6,10	65%	35%								
7																					8,61	85%	15%								
8																					7,21	75%	25%								
9																					5,64	60%	40%								
10																					8,45	85%	15%								
11																					4,19	35%	65%								
12																					5,66	55%	45%								
13																					6,10	60%	40%								
14																					4,26	40%	60%								
15																					7,86	75%	25%								
16																					5,91	65%	35%								
17																					7,08	75%	25%								
18																					8,71	85%	15%								
19																					6,20	60%	40%								
20																					3,74	30%	70%								
21																					8,00	80%	20%								
22																					8,23	80%	20%								
23																					4,81	45%	55%								
24																					5,52	50%	50%								
25																					6,42	65%	35%								
26																					5,05	55%	45%								
<i>2º Diagnóstico - 3º B</i>										META DA TURMA		8,00		MÉDIA DA TURMA		6,61		66%		34%											
										DESVIO PADRÃO/META		0,98		DESVIO PADRÃO/MÉDIA		1,51															

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara (2017).

Por fim, ainda como parte do retorno dos resultados, as escolas têm acesso ao exemplar do professor, também chamado de avaliação comentada, pois obedece fielmente a mesma estrutura do teste, acrescentando abaixo de cada item uma análise das alternativas de resposta. Em síntese, as considerações tecidas nesse material põem em relevo potencialidades ou limitações subjacentes a cada uma das opções de resposta, que, por conseguinte, são vistas como reflexos da situação de aprendizagem dos educandos que optaram pelas mesmas. Ademais, inclui-se, ao lado de cada alternativa, a porcentagem de alunos que a selecionou.

Em Tauá, assim como nas demais municipalidades, a percepção do modo como os resultados eram disponibilizados às escolas pautou-se nos relatos e nas fontes documentais coletadas na visita *in loco*. Lamentavelmente, dentre as fontes cedidas pela secretaria de educação de Tauá, não se identificou algum exemplo dos mecanismos que vinham sendo utilizados. Há documentos, todavia, que mencionam em que bases os resultados eram entregues.

Em todos os regulamentos consultados, referentes às edições de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, a secretaria esclareceu que a divulgação dos resultados seria realizada por meio de relatórios e boletins. Já em outro documento, expressamente endereçado a professores e gestores escolares, evidenciou-se que os resultados eram organizados da seguinte forma: “Resultado por aluno; Resultado por turma; Resultado geral da escola; Resultado por Território Pedagógico; Resultado do município” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TAUÁ, 2012, p. 1).

Além desses achados, na entrevista realizada com a última coordenadora da AMET, tomou-se ciência de que a emissão de tais relatórios era feita por escola, por componente curricular e por ano de escolaridade. Conseqüentemente, com exceção dos resultados do município e do território pedagógico, cada unidade de ensino só tinha acesso às informações geradas em seu próprio domínio, das mais gerais (média da escola, número de turmas e de alunos avaliados) às mais específicas (acertos e/ou erros por educando em cada questão, número de acertos por descritor em cada turma, nível de desempenho²⁵ dos alunos e da turma). Ademais, sem se limitar a uma aplicação em específico, tais relatórios personalizados também apresentavam um histórico do desempenho da escola ao longo dos anos, desde o primeiro ano de realização da AMET.

Já em Reriutaba, como o diagnóstico tem sido realizado pelas próprias unidades de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, os atores escolares ficam a par do desempenho dos estudantes antes mesmo que a secretaria municipal de educação faça a devolutiva dos resultados.


Em tal município, nas avaliações de leitura, escrita e matemática, juntamente com o instrumento de avaliação a ser aplicado, a secretaria compartilha planilhas com as escolas, para que a performance de cada educando seja registrada nas mesmas. Assim, para dar conta dessa tarefa, as escolas têm trabalhado com bases de dados, que variam de acordo com o ano e com o aspecto avaliado.

No terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental, por exemplo, as observações concernentes ao diagnóstico de leitura e compreensão são anotadas no quadro abaixo, em que as categorias relativas ao nível de leitura indicam diferentes atitudes: lê textos com fluência;


25 De acordo com a pontuação obtida, classificava-se o desempenho do aluno e da turma como muito crítico (0 – 40 pontos), crítico (40 – 50 pontos), básico (50 – 70 pontos), intermediário (70 – 80 pontos) ou adequado (80 – 100 pontos).

lê textos sem fluência; lê e compreende frases; lê palavras simples e complexas; lê sílabas e palavras simples (dissílaba e trissílaba); conhece todas as letras.

Figura 12 - Quadro para registro do diagnóstico de leitura no 3º, 4º e 5º ano, utilizado no município de Reriutaba



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE RERIUTABA



PLANILHA DE DIAGNÓSTICO DE LEITURA E COMPREENSÃO																	
ESCOLA:				TURMA:				TURNO:				MES:					
SÉRIE:				PROFESSOR (A):				Compreensão							Não Avaliado	Observações	
Nº	Aluno	Leitura						Compreensão							Não Avaliado	Observações	
		Texto c/ fluência	Texto s/ fluência	Frase	Palavra	Sílaba	Letra	Não leitor	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6			Q7
1	ANA CARLA SOUSA (exemplo)	X						X	X	X							
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Reriutaba (2017).

Na base acima, as escolas também apontam se os educandos acertaram (x) ou não (-) as questões de interpretação elaboradas a partir do texto. Feito isso, os dados do diagnóstico efetuado em cada turma²⁶ são enviados para a secretaria de educação que os sintetiza em planilhas de Excel. Para ser mais preciso, em consonância com a dimensão avaliada (leitura, escrita ou matemática), tais planilhas põem em voga apenas os resultados gerais de cada unidade de ensino, sendo divulgadas por ano de escolaridade. É neste formato, portanto, que os resultados da avaliação tendem a retornar às escolas municipais de Reriutaba. No segundo ano do ensino fundamental, por exemplo, o diagnóstico de leitura tem sido socializado do seguinte modo:

Figura 13 - Ficha de diagnóstico de leitura do 2º ano, utilizada no município de Reriutaba

²⁶ Seja ele referente à leitura, escrita ou matemática.

6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 6ª CREDE													
Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios – NRCOM													
FICHA DE DIAGNÓSTICO DE LEITURA													
Nº	MUNICÍPIO: RERIUTABA	ABRIL		2º ANO						TOTAL	TOTAL	% LEITORES	PROFESSOR (A)
		ESCOLA	TEXTOS C/ FLUÊNCIA	TEXTOS S/ FLUÊNCIA	FRASE	PALAVRA	SÍLABA	LETRAS	NÃO LEITOR	NÃO AVALIADO	LEITORES	ALUNOS TURMA	
1		1	1	1	0	0	1	0	0	2	4	50,0	
2		0	3	1	2	0	0	0	0	3	6	50,0	
3		4	18	1	1	0	0	0	0	22	24	91,7	
4		1	4	2	1	2	0	0	0	5	10	50,0	
5		3	4	5	1	3	3	0	0	7	19	36,8	
6		1	0	2	2	9	3	3	0	1	20	5,0	
7		0	7	2	3	4	1	2	1	7	20	35,0	
8		3	2	4	1	1	1	3	0	5	15	33,3	
9		0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	100,0	
10		0	3	1	1	0	1	2	0	3	8	37,5	
11		0	11	5	1	1	5	4	0	11	27	40,7	
12		3	6	0	1	4	3	0	0	9	19	47,4	
13		9	5	2	0	4	1	0	0	14	21	66,7	
14		4	7	1	5	6	2	0	0	11	25	44,0	
15		4	5	2	3	2	2	0	0	9	18	50,0	
16		0	2	1	0	1	0	0	0	2	4	50,0	
17		6	3	1	0	2	0	1	0	9	13	69,2	
TOTAL		39	82	31	22	39	23	15	1	121	254		
PORCENTAGEM LEITORES		15,4	32,28	12,20	8,66	15,35	9,06	5,91	0,39	47,64			
NÃO LEITORES		130											
TOTAL DE LEITORES		121	47,64										
* (MULTISSERIADO)													

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Reriutaba (2017).

É praticamente nessa mesma estrutura que os registros da avaliação do nível de escrita dos alunos matriculados no 1º e 2º ano são condensados. Para tanto, no lugar das informações vinculadas à leitura (número de alunos em cada nível de leitura, número de alunos não-leitores, número de alunos leitores, percentual de alunos leitores), a planilha exibe a quantidade de alunos em cada nível de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), bem como o total de alunos que sabe escrever seu nome completo. No que tange à produção textual, realizada do 2º ao 5º ano, infelizmente, o estudo não logrou uma noção clara de como a redação dos estudantes vem sendo escrutinada.

Partindo do princípio que as unidades de ensino já têm acesso ao amplo diagnóstico da situação de aprendizagem dos educandos, em matemática também a secretaria tem se preocupando em relatar somente os resultados gerais das escolas, realçando, em cada questão, a quantidade de acertos por turma e o percentual de acertos por escola.

Nos anos finais do ensino fundamental, como a avaliação realizada²⁷ nesse ciclo teve outras configurações, as estratégias em torno do tratamento e da comunicação dos resultados também eram outras. Em tais anos, a aplicação dos testes, tal como a análise dos resultados, era uma atribuição específica da secretaria de educação. As descobertas acerca do modo como as escolas tinham acesso os resultados, porém, foram bastante restritas. As únicas informações

a esse respeito é que os resultados eram dispostos em planilhas, chegando a serem esmiuçados por aluno avaliado.

Além dos aspectos já destacados, na maioria das municipalidades, as unidades de ensino também têm acesso aos instrumentos de avaliação respondidos pelos seus respectivos alunos. Com exceção apenas de Tauá, em todos os municípios investigados, logo após a digitação e/ou análise dos dados coletados, o material aplicado pode ser explorado pela comunidade escolar, inclusive pelos educandos, que recebem o(s) instrumento(s) cujas respostas foram de sua autoria. Tal medida, além de atuar em benefício de uma melhor apropriação dos resultados da avaliação, provavelmente, contribui para que o processo avaliativo se torne mais significativo não só para os profissionais da educação, mas também para os alunos avaliados.

Pelo exposto, pode-se considerar que os municípios, de um modo geral, têm se esforçado para proporcionar às escolas um vasto acesso aos resultados da avaliação. A máxima presente nas secretarias é que é preciso acessá-los em tempo favorável, entendê-los, para, então, poder intervir sobre os mesmos. Como reflexo disso, na forma como os resultados são liberados às escolas, nota-se uma espécie de direcionamento da secretaria às escolas, sinalizando por quais meandros o processo de ensino-aprendizagem não pode deixar de seguir. Por falar nisso, como veremos mais adiante, foi com a perspectiva de que o quadro proporcionado pela avaliação subsidiasse o desenvolvimento da intervenção pedagógica que, dentre outras motivações, os municípios pesquisados decidiram investir em uma avaliação própria.

É também nessa direção que a maioria das secretarias, por intermédio de cores e adjetivações, tem destilado juízos valorativos aos resultados observados. Tal prática também foi evidenciada por Gimenes *et al.* (2013) em quatro sistemas públicos de ensino, vinculados aos estados de Espírito Santo, Paraná e São Paulo. Nessas redes, assim como tende a acontecer nos municípios cearenses investigados, “[...] o estabelecimento de um sistema de classificação dos desempenhos obtidos se converte em um recurso adicional que facilita a apropriação dos resultados pelas equipes escolares” (GIMENES *et al.*, 2013, p. 26). No mais, a classificação dos resultados também se torna bem-vinda, pois “[...] chama a atenção, não só das equipes escolares, mas de toda a secretaria de educação para as escolas e turmas que estariam abaixo de um nível considerado mínimo” (GIMENES *et al.*, 2013, p. 26). Ao que tudo indica, esse é o principal motivo pelo qual as secretarias de educação de Banabuiú,

Carnaubal, Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis, e Tauá têm recorrido aos seus respectivos esquemas de classificação.

Se, por um lado, na classificação dos resultados da avaliação, os municípios supracitados fazem uso de terminologias historicamente adotadas pelo sistema de avaliação do estado do Ceará, apropriando-se, portanto, de um elemento peculiar à avaliação externa estadual, por outro, em tais municipalidades, assim como no município de Reriutaba, são nítidas as investidas das secretarias para transcender duas limitações das avaliações externas: a demora no acesso aos resultados e a incompreensibilidade desses dados. Para tanto, além de entregar os resultados da avaliação com maior agilidade, as secretarias de educação têm optado por estratégias que facilitem sua interpretação pelas equipes escolares.

Em todo caso, na totalidade dos municípios estudados, a mensagem que ecoa é que algo deve ser feito frente aos resultados da avaliação. Nos municípios de Banabuiú, Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis e Reriutaba, de modo especial, as secretarias de educação chegaram a ser um pouco mais incisivas, imputando os professores a essa importante tarefa, na medida em que vinculam os resultados da turma ao nome do professor. Tal associação, há que se considerar, é também uma espécie de culpabilização dos docentes pelo (in)sucesso dos alunos e pelos resultados (in)desejáveis obtidos.

A este propósito, é preciso ter presente que a responsabilização do professor pelo desempenho apresentado pelos estudantes é levada a fundo por muitos dos municípios e estados brasileiros, merecendo ser vigorosamente combatida. Nesta colocação, não estamos advogando que se deve jogar a sujeira (leia-se resultados da avaliação) para debaixo do tapete, mas que os achados revelados pela avaliação não sejam creditados exclusivamente ao solado do professor, mas à toda a atmosfera em que o ensino e a aprendizagem se realizam.

Aliás, a criação dessas avaliações no âmbito das municipalidades é prova viva de que não basta exigir dos agentes escolares melhoria nos níveis de aprendizagem, mas que é preciso investir para tanto. A despeito disso, para contribuir efetivamente para o aprendizado dos estudantes é necessário muito mais que avaliar; é essencial investir na melhoria das condições de oferta, da qualificação e da remuneração dos profissionais da educação. É imprescindível que as escolas sejam equipadas dos recursos humanos e materiais necessários e que a garantia desses aspectos resulte do esforço coletivo dos distintos entes federados. Só assim teremos maiores e mais justas possibilidades de melhorar a qualidade da educação.

4.2 Intenções, motivações e finalidades atinentes às propostas municipais de avaliação

Esta seção revela as intenções, motivações e finalidades que têm servido, aos municípios investigados, como combustível para a realização de suas respectivas avaliações próprias. Para tanto, foram analisados os objetivos manifestos pelas secretarias municipais de educação, bem como as principais razões que motivaram a criação dessas iniciativas.

4.2.1 Objetivos atrelados às avaliações municipais

Em todas as realidades investigadas, com exceção de Jijoca de Jericoacoara, para o pleno conhecimento dos objetivos perseguidos por meio da avaliação própria, recorreu-se a fontes documentais coletadas no âmbito de cada município.

Em Banabuiú, os objetivos vinculados à avaliação constam em um texto de autoria da secretaria municipal de educação, elaborado no ano de 2009. Nesse escrito, intitulado de “Projeto do SAMEB”, anuncia-se como:

2. Objetivo Geral:

Promover a melhoria geral dos níveis de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I e II nas Escolas Municipais.

2.1-Objetivos Específicos:

Garantir a unificação e a efetiva concretização do desenvolvimento dos conteúdos programáticos pertinentes a cada curso/Ano;

Diagnosticar o desempenho dos alunos no desenvolvimento das habilidades necessárias em cada área do conhecimento de acordo com as Matrizes Curriculares Nacionais de cada curso/Ano; a cada bimestre.

Analisar os resultados de cada turma para redirecionar ações didático-pedagógicas com vistas à otimização do processo ensino aprendizagem;

Reduzir variações acentuadas entre as turmas de uma mesma escola, bem como entre as turmas do município já que o currículo e as propostas são comuns.

Garantir um ensino mais equitativo.

Identificar a cada bimestre, as potencialidades e as insuficiências do desempenho da aprendizagem das Escolas propondo melhorias para solucionar os problemas detectados. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BANABUIÚ, 2009, p. 3).

Seguindo a mesma lógica de Banabuiú, para a avaliação de Carnaubal, estipulou-se um objetivo geral, seguido por objetivos específicos. Logo no seu surgimento, em 2009, a Provinha Carnaubal foi designada para:

OBJETIVO GERAL

Detectar eventuais problemas no Ensino do Município e procurar meios para solucioná-los, visando o foco na aprendizagem para melhoria dos indicadores;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Avaliar o desempenho cognitivo de professores e alunos;

Identificar os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem;

Analisar os resultados por setor;

Avaliar a qualidade do ensino no município de Carnaubal. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CARNAUBAL, 2009, p. 5).

Nesse município, o estabelecimento de tais fins integrou o processo de planejamento e concepção da avaliação. A secretaria de educação de Carnaubal elaborou, para tanto, um documento que além dos objetivos, possui cinco seções: apresentação, problematização, justificativa, metodologia e avaliação. Os objetivos propostos por essa secretaria refletem, e muito, o contexto de surgimento da avaliação própria. O mesmo foi evidenciado para o caso de Banabuiú, de tal modo que é possível traçar uma correspondência dos objetivos presentes nessas municipalidades com as motivações que corroboraram a fundação de suas respectivas iniciativas de avaliação.

Recentemente²⁸, Carnaubal modificou a pretensão principal do seu mecanismo avaliativo. Conforme realçado pela Secretária Adjunta, atualmente, busca-se: “promover políticas públicas para assegurar a qualidade do ensino e aprendizagem do Município de Carnaubal com foco nos resultados” (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ADJUNTA DE CARNAUBAL, 2018).

28 Não foi revelado o ano ao certo.

A secretaria de educação de Jijoca de Jericoacoara foi a única que não fez uma diferenciação entre objetivo geral e objetivos específicos. Nessa rede, segundo foi informado pela técnica da secretaria de educação, a avaliação própria se propõe a:

Diagnosticar e indicar necessidades de controle e correções de rumos na política educacional;

Obter dados precisos para subsidiar políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação;

Servir como suporte para planejamento e replanejamento das ações, servindo como mecanismo não apenas de supervisão da execução da política municipal de ensino, mas como objeto de estudo e análise da realidade educacional municipal, com fins na melhoria gradativa do ensino e da qualidade da educação municipal (TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JIJOCA DE JERICOACOARA, 2018).

Martinópolis, por sua vez, esboçou sua avaliação própria, contemplando aluno, professor e núcleo gestor, tendo como:

Objetivo Geral:

Monitorar o padrão de qualidade do ensino municipal, colaborando com a melhoria da qualidade da educação.

Objetivos específicos:

Analisar o desempenho dos alunos da rede pública municipal de Martinópolis nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Reconhecer as melhores práticas pedagógicas, através de prêmios específicos instituídos aos melhores discentes, docentes e núcleos gestores.

Apresentar informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino, funcionando como subsídio para ações destinadas a garantir o direito dos discentes e principalmente com o foco na aprendizagem dos mesmos (MARTINÓPOLE, 2018).

Tais propósitos, informados pelo representante da secretaria, também foram localizados nas disposições preliminares do Decreto nº 20 de agosto de 2017 (MARTINÓPOLE, 2017), que regulamenta a avaliação própria. A partir dessa data, além dos

alunos matriculados no ensino fundamental, a avaliação também passou a ser aplicada junto às crianças da educação infantil.

No período da coleta de dados, 16 de abril de 2018, a secretaria de educação de Martinópolis tinha promovido apenas uma edição dessa experiência, realizada no infantil II, III, IV e V. A instituição da incorporação dessa etapa da educação básica ocorreu em agosto de 2017 e a primeira avaliação foi desenvolvida em dezembro do mesmo ano. Para tanto, a secretaria fez uso de um instrumento de avaliação composto por três itens pictóricos. Nessa oportunidade, exigiu-se das crianças a escrita de seus respectivos nomes, assim como a escrita dos nomes das imagens apresentadas em cada um dos três itens (uma imagem por item). Com base nessa primeira experiência, a profissional entrevistada destacou a inadequação da avaliação proposta para o infantil II e III e a necessidade de aperfeiçoamento da mesma.

Similarmente à Banabuiú e à Carnaubal, Reriutaba e Tauá esclareceram os objetivos almejados com a implementação da avaliação em materiais de caráter informativo, produzidos pela secretaria municipal de educação.

Em Reriutaba, tais finalidades foram evidenciadas em um texto, redigido pela equipe responsável pela avaliação nos anos finais do ensino fundamental, com o intuito de elucidar os seguintes pontos: objetivos, público-alvo, procedimento, conteúdo das provas, organização, cronograma de atividades, regulamento, critérios avaliativos, critérios de desempate e premiação. No tocante aos objetivos, o texto menciona que:

O objetivo principal do SAPERE é acompanhar o progresso das escolas, comparando seus resultados anualmente para que sejam feitas as intervenções necessárias visando o melhor desenvolvimento de nossos educandos e conseqüentemente um melhor resultado nas avaliações externas.

1-OBJETIVO GERAL

Avaliar e acompanhar o desempenho de nossos educandos, valorizando através do SAPERE o desempenho de educadores e educandos e o seu compromisso com o aprendizado e o crescimento dos índices de nossa educação.

1.1-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Valorização do magistério;

Incentivo aos educandos e educadores;

Acompanhamento mais eficaz do desempenho do alunado e respectivas escolas;

Maior envolvimento da equipe escolar;

Promover um sistema avaliativo sério e comprometido com a qualidade da educação;

Melhorar através da análise de resultados os índices do município nas avaliações internas e externas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RERIUTABA, 2015, p. 1).

Já em Tauá, os objetivos foram localizados em dois textos que versam especificamente sobre a Avaliação Municipal da Educação de Tauá - AMET, também sendo rapidamente recuperados nos regulamentos da avaliação, referentes aos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Em ambos os textos, podem-se constatar os seguintes anseios:

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

Fortalecer e desenvolver ações educativas das escolas públicas municipais, por meio de diagnósticos geradores de informações sobre a gestão e o ensino e a aprendizagem, para que auxiliem os gestores das diferentes esferas educacionais e professores na tomada de decisões que atendam às necessidades, produzam possibilidades e superem as vulnerabilidades que constituem as práticas educativas.

2.2 Específicos

Identificar o nível de proficiência dos alunos nas áreas do conhecimento curricular trabalhados na escola;

Produzir informações sobre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, a prática pedagógica e formação dos professores e a atuação dos diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares municipais;

Analisar regularmente indicadores de desempenho acadêmico dos alunos nas disciplinas avaliadas, articulando as informações geradas pelo AMET com os demais sistemas de avaliação educacional realizadas no município;

Refletir sobre a realidade educacional, a partir de informações obtidas nos âmbitos escolar e de ensino, visando o acompanhamento permanente e dialógico das práticas pedagógicas;

Promover articulação com os diferentes setores competentes do sistema de ensino do município para construirmos uma Proposta de Intervenção Político-Pedagógica que contribua para melhorar e/ou aprimorar a situação educativa vigente;

Compor uma Matriz de Referência Curricular própria das diversas áreas do conhecimento escolar, a fim de produzir orientações epistemológicas e pedagógicas para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos;

Criar uma cultura avaliativa numa perspectiva diagnóstica, formativa, compreensiva, propositiva, voltada para uma prática educativa progressista;

Promover a socialização e publicação dos resultados, análises e proposições com os sujeitos integrantes do sistema de ensino e a sociedade em geral, para rendição de contas do processo realizado;

Construir mecanismos que promovam a motivação por meio do reconhecimento e da valorização do esforço de alunos, profissionais e unidades escolares visando a melhorar progressivamente a aprendizagem dos alunos. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TAUÁ, s. d., p.4-5).

Considerando os objetivos visados por todas as secretarias de educação estudadas, percebe-se que há o direcionamento da avaliação para atender a uma variedade de necessidades, anseios e expectativas. Além de esclarecer para que essas iniciativas foram implementadas, os objetivos apregoados fornecem pistas de determinadas características da avaliação própria, efetuando também um prelúdio de certos usos que a rede tem feito, ou pretendia fazer, dos resultados da avaliação.

Por meio da análise de conteúdo, pode-se enquadrar os objetivos engendrados pelas secretarias de educação pesquisadas em três grandes agrupamentos: i) avaliar para conhecer; ii) avaliar para desenvolver; iii) avaliar para melhorar.

Uma tendência marcante entre as pretensões das secretarias²⁹ diz respeito ao próprio ato de diagnosticar, com determinadas nuances de uma rede de ensino para outra. Os objetivos que expressam essa intencionalidade foram reunidos no primeiro agrupamento (Tabela 5).

Tabela 5 – Avaliar para conhecer

	Banabuiú	Carnaubal	Boara-Jijoca de	Martinópolis	Reritiba	Tauá	Total
Avaliar o desempenho dos alunos	1	1	0	1	2	2	7
Acompanhar o desempenho das escolas	1	0	0	0	2	0	3
Analisar a realidade educacional do município	0	0	1	0	0	1	2

²⁹ Optou-se por tratar mais como os objetivos da secretaria municipal de educação, do que como os objetivos da avaliação, pois, a rigor, os mesmos consistem nos propósitos, intenções ou finalidades da gestão educacional do município.

Avaliar a qualidade do ensino ofertado	0	1	0	1	0	0	2
Diagnosticar eventuais problemas no ensino	0	1	0	0	0	0	1
Avaliar o desempenho dos professores	0	1	0	0	0	0	1
Diagnosticar e indicar necessidades de controle e correção de rumos na política educacional	0	0	2	0	0	0	2
Gerar dados sobre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos	0	0	0	0	0	1	1
Obter informações sobre a formação e a atuação de professores, coordenadores e diretores	0	0	0	0	0	2	2
Total	2	4	3	2	4	6	21

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Os objetivos que integram o agrupamento supracitado relacionam-se com o que é mais basilar em uma avaliação: a coleta de informações, a obtenção de um diagnóstico e/ou a geração de conhecimento. Dentre os diagnósticos possíveis de serem realizados, a maioria dos municípios, com exceção apenas de Jijoca de Jericoacoara, manifestou abertamente a preocupação com o rendimento escolar dos educandos.

Em Banabuiú e em Reriutaba, evidenciou-se o interesse em tomar conhecimento desse desempenho, não só no plano dos alunos, mas no plano das unidades de ensino. Isso pode se configurar enquanto um indício de como a gestão educacional de ambos os municípios trata os resultados da avaliação própria, observando como foi o desempenho de cada escola que constitui a sua rede de ensino.

Carnaubal foi o único município que por meio de sua avaliação pretende verificar tanto o desempenho dos alunos quanto o desempenho dos professores. Como já citado, é objetivo específico da iniciativa, *in verbis*: “avaliar o desempenho cognitivo de professores e alunos” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CARNAUBAL, 2009, p. 5). Quanto à pretensão de aquilatar o desempenho cognitivo dos docentes, considerando o fato que a Provinha Carnaubal é direcionada apenas aos educandos, tudo leva a crer que tal objetivo não tem sido atingido a contento. Além disso, pode-se pressupor que, para isso, a secretaria tem se pautado unicamente na performance dos educandos.

No tocante a esse diagnóstico, em apenas uma das municipalidades, Tauá, constatou-se a necessidade de obter informações sobre fatores endógenos e exógenos à escola, sem se limitar à aferição do desempenho acadêmico do alunado. Há, nesse sentido, maior coerência, quando, no rol dos objetivos visados por esse município, localiza-se a pretensão de “refletir sobre a realidade educacional, a partir de informações obtidas nos âmbitos escolar e de ensino” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TAUÁ, s. d., p. 4). Como bem revelam os próprios objetivos desse município, para isso levava-se em conta elementos sobre a gestão, o ensino (formação e prática pedagógica dos professores) e a aprendizagem, juntamente como as características sociais, culturais e econômicas dos educandos.

Tal observação não é válida nem para os objetivos, nem para a avaliação praticada pela secretaria de educação de Jijoca de Jericoacoara. Apesar deste município também externar a intenção de efetivar uma análise da realidade educacional, o material coletado em seus domínios não dá mostras de que a avaliação própria forneça elementos suficientes para a apreciação do contexto educativo do município. Diferentemente de Tauá, em Jijoca, tal percepção sobre a educação municipal é formulada especificamente com base no grau de conhecimento demonstrado pelos educandos.

Já em Carnaubal, além do desempenho dos alunos ser usado como algo de certa forma equivalente ao desempenho cognitivo dos professores, os resultados apresentados pelos educandos também têm sido adotados como parâmetro para o dimensionamento da qualidade do ensino. Isso fica evidente quando se põe em paralelo os objetivos esboçados com essa finalidade juntamente com certas características da avaliação própria. Um dos objetivos, por exemplo, consiste em “avaliar a qualidade do ensino no município” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CARNAUBAL, 2009, p. 5), todavia, a avaliação do município circunscreve sua abrangência ao rendimento dos alunos matriculados no 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. Nessa perspectiva, há motivos para se admitir que Carnaubal concebe o desempenho do alunado na avaliação municipal como a própria tradução da qualidade do ensino, sem considerar qualquer outro fator. Martinópolis, assim como Carnaubal, também se compromete com a avaliação, ou para ser mais fiel, com o monitoramento da qualidade do ensino. A diferença é que Martinópolis não se fixa apenas no aprendizado dos alunos, também lançando o olhar para o conhecimento e a atuação de professores e gestores escolares.

Tendo em vista o diagnóstico viabilizado pela avaliação, alguns dos objetivos, por sinal, apontam para a tomada de providências, estratégias e ações, seja por parte da secretaria,

seja por parte das unidades de ensino. Os objetivos que convergem nessa direção, juntamente com outros que sinalizam para o desenvolvimento de medidas não necessariamente pautadas nos resultados da avaliação, deram forma ao segundo agrupamento (Tabela 6).

Tabela 6 – Avaliar para desenvolver

	Banabuiú	Carnaubal	Aracaju	Joca de	Martinópolis	Reriutaba	Tauá	Total
Intervir sobre o diagnóstico apontado pela avaliação municipal	2	1	0	0	1	1	5	
Subsidiar o (re)planejamento de ações não especificadas	0	0	1	1	0	1	3	
Subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais	0	1	1	0	0	0	2	
Valorizar e motivar o desempenho de educandos e educadores	0	0	0	1	3	1	5	
Incitar um maior envolvimento da equipe escolar	0	0	0	0	1	0	1	
Assegurar o cumprimento do conteúdo programático previsto para cada ano/série	2	0	0	0	0	0	2	
Elaborar uma matriz curricular própria	0	0	0	0	0	1	1	
Desenvolver uma cultura de avaliação de cunho diagnóstico, formativo, compreensivo e propositivo	0	0	0	0	0	1	1	
Efetivar uma análise acurada dos resultados	0	1	0	0	0	0	1	
Identificar fatores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem	0	1	0	0	0	0	1	
Implementar processos de prestação de contas	0	0	0	0	0	1	1	
Articular as informações proporcionadas pela avaliação própria com as avaliações externas	0	0	0	0	0	1	1	

Total	4	4	2	2	5	7	24
-------	---	---	---	---	---	---	----

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Neste subconjunto de intenções, sobressai-se o desígnio de aplicar ações interventivas ao diagnóstico obtido, sendo manifesta tal intenção por quatro dos seis municípios investigados.

A secretaria de educação de Banabuiú (2009, p. 3, grifos nossos), de modo particular, expôs tal finalidade em dois objetivos específicos, tanto no que visa “**Analisar os resultados de cada turma para redirecionar ações didático-pedagógicas** com vistas à otimização do processo ensino aprendizagem” quanto no que se compromete a “Identificar a cada bimestre, as potencialidades e as insuficiências do desempenho da aprendizagem das Escolas **propondo melhorias para solucionar os problemas detectados**”. Ao que tudo indica, a realização da avaliação com foco na intervenção pedagógica é algo bastante perseguido por Banabuiú, pois além de ganhar significativo espaço entre os objetivos, também é destacado na pauta anual da secretaria de educação e em alguns dos materiais gráficos utilizados pelo município, como os que compõem o quadro a seguir.

Quadro 16 - Materiais gráficos do SAMEB



Fonte: SME de Banabuiú (2018).

Nos objetivos intencionados pelas demais municipalidades (Carnaubal, Reriutaba e Tauá), tal meta foi colocada apenas uma vez, porém de maneira incisiva.

Em Carnaubal, as ações interventivas, de acordo com o objetivo³⁰ que expressa essa ideia, são endereçadas aos problemas diagnosticados no ensino. Aqui também, provavelmente, é o desempenho do alunado que tem sido tomado como guia para a identificação de tais problemas.

Tauá foi outra municipalidade que também se propôs a desenvolver um trabalho frente aos dados da avaliação. Era intenção da secretaria:

Promover articulação com os diferentes setores competentes do sistema de ensino do município **para construirmos uma Proposta de Intervenção Político-Pedagógica que contribua para melhorar e/ou aprimorar a situação educativa vigente.** (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TAUÁ, s. d., p. 4, grifo nosso).

Tal propósito guarda similaridade com um dos objetivos visados por Reriutaba: “[...] acompanhar o progresso das escolas, comparando seus resultados anualmente **para que**

30 “Detectar eventuais problemas no Ensino do Município e **procurar meios para solucioná-los**, visando o foco na aprendizagem para melhoria dos indicadores” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CARNAUBAL, 2009, p. 5, grifo nosso).

sejam feitas as intervenções necessárias visando o melhor desenvolvimento de nossos educandos [...].” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RERIUTABA, 2015, p. 1, grifo nosso). Vale salientar que este também era um dos propósitos visados pelas municipalidades pesquisadas por Arruda (2011), Castro e Siqueira (2016), Evaristo e Santos (2010), Gimenes *et al.* (2013), Maroja (2010), Marques, Ribeiro e Ciasca (2008), Nunes e Silva (2016), Santos e Amorim Neto (2006). O município de Serrinha - BA, por exemplo, com a proposição de sua avaliação visava “[...] possibilitar aos agentes educativos conhecer [...] o que, de fato, os estudantes dominam de conhecimento [...] para uma intervenção pedagógica capaz de possibilitar a aprendizagem plena aos nossos estudantes” (NUNES; SILVA, 2013, p. 3).

Em maior ou em menor proporção, nas quatro municipalidades supracitadas o referido objetivo foi empregado mais como um meio, para melhorar o que fora objeto de avaliação, do que um fim em si mesmo. Banabuiú e Reriutaba, de modo especial, deixam transparecer que a intervenção pretendida se destina ao processo de aprendizagem do alunado, com vistas a potencializá-lo. Tais municípios apostam, portanto, na intervenção como forma de contribuir para o aprendizado, sobretudo para o que ainda não foi plenamente dominado pelo educando. Há nisso muito sentido, afinal, quando se está interessado que o aluno aprenda, o que é o ensino, senão um exercício contínuo de intervir, avaliar e intervir? Nesse movimento pendular, que tem como ponto fixo o zelo pelo aprendizado do aluno, a trajetória não se encerra no ato de avaliar, sempre que necessário é preciso voltar, é preciso intervir para que o aluno aprenda.

Outro objetivo propalado que também firma comprometimento com práticas pautadas nos resultados da avaliação foi identificado quando algumas das secretarias exprimiram o fito de valorizar e motivar o desempenho de educandos e educadores. Tal objetivo, compartilhado pelas secretarias de Martinópole, Reriutaba e Tauá, foi expresso de diferentes formas, sendo que apenas uma das municipalidades fez referência explícita à oferta de prêmios. Em Martinópole, a premiação foi escolhida como o principal mecanismo para tanto, como denota o objetivo a seguir, revelado pelo técnico incumbido de coordenar as atividades relativas ao SPAEM, em entrevista realizada no dia 16 de abril de 2018: “Reconhecer as melhores práticas pedagógicas, através de prêmios específicos instituídos aos melhores discentes, docentes e núcleos gestores”.

A inclinação a estratégias para valorizar e, ao mesmo tempo, estimular os agentes escolares também é notada nos propósitos dos outros dois municípios, principalmente em

Reriutaba. Nessa rede, tal intenção foi salientada em três oportunidades, inclusive no objetivo geral, que, entre outros interesses, mostra-se propenso a “avaliar e acompanhar o desempenho de nossos educandos, **valorizando através do SAPERE o desempenho de educadores e educandos**” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RERIUTABA, 2015, p. 1, grifo nosso). A mesma ideia foi reforçada nos objetivos específicos, acrescida à necessidade de incentivar professores e alunos. Ao que parece, provavelmente, também é nesse sentido que a secretaria anseia impelir um maior envolvimento da equipe escolar.

Já em Tauá tal aspiração foi contemplada em um único objetivo, estritamente, no que tenciona “construir mecanismos que promovam a motivação por meio do reconhecimento e da valorização do esforço de alunos, profissionais e unidades escolares visando a melhorar progressivamente a aprendizagem dos alunos” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TAUÁ, s. d., p. 4). Como a redação dada a este objetivo denota, no município de Tauá, tais mecanismos seriam implementados após a avaliação própria, sendo, portanto, primeiro colocados no papel para depois serem colocados em prática. De outra parte, também é possível que aconteça um movimento inverso, isto é, que o objetivo retrate uma prática já em andamento na rede de ensino. De qualquer forma, a partir do momento que a gestão educacional do município anuncia este objetivo, ela compromete-se a desenvolver meios para alcançá-lo, com o risco de ver sua credibilidade declinar, caso não mova esforços nessa direção, especialmente porque tal propósito tende a gerar expectativas na comunidade escolar.

Para o alcance de objetivos como os supracitados, é muito comum que as redes de ensino utilizem os resultados da avaliação como critério para determinar que alunos e profissionais da educação serão contemplados pelos ditos mecanismos de valorização. Por certo, ao mesmo tempo em que visualizam essa medida como uma estratégia para valorizar e/ou reconhecer, também a encaram como uma forma de instigar a comunidade escolar a direcionar seus esforços em prol da apresentação de produtos escolares mais satisfatórios. Isso posto, há grandes chances de que tal estratégia tenha sido adotada por Martinópolis, Reriutaba e Tauá.

Ainda como parte de seus respectivos objetivos, dois desses municípios, Martinópolis e Tauá, também aspiram utilizar os dados da avaliação como norte para o planejamento de ações, sem esclarecer, contudo, que medidas seriam essas, observe-se:

Apresentar informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino, funcionando como subsídio para ações destinadas a garantir o direito dos discentes e principalmente com o foco na aprendizagem dos mesmos. (TÉCNICO RESPONSÁVEL PELO SPAEM, 2018, grifo nosso).

Fortalecer e desenvolver ações educativas das escolas públicas municipais, por meio de diagnósticos geradores de informações sobre a gestão e o ensino e a aprendizagem, **para que auxiliem os gestores das diferentes esferas educacionais e professores na tomada de decisões** que atendam às necessidades, produzam possibilidades e superem as vulnerabilidades que constituem as práticas educativas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TAUÁ, s. d., p. 3, grifo nosso).

O mesmo objetivo foi localizado em Jijoca de Jericoacoara. De acordo com a técnica entrevistada, as informações obtidas por meio do SAEMJJ devem:

Servir como suporte para planejamento e replanejamento das ações, servindo como mecanismo não apenas de supervisão da execução da política municipal de ensino, mas como objeto de estudo e análise da realidade educacional municipal. (Entrevista em 19/04/2018, grifo nosso).

Como a menção a essas ações se faz de modo indiscriminado, tais objetivos não fixam obrigatoriedade com uma prática em particular, dando grande margem aos municípios quanto à proposição das mesmas. Com essa flexibilidade, as redes de ensino podem investir em ações de caráter diversificado (administrativo, orçamentário, pedagógico etc.), de curto, médio ou longo prazo. Por outro lado, as redes podem optar pela implantação de medidas que melhor se adequem às eventuais necessidades ou deficiências identificadas. Ademais, elas também ficam livres para rever ou alijar determinadas ações que, porventura, não tenham se mostrado eficazes ou viáveis.

Uma dessas ações pode, muito bem, consistir na utilização do diagnóstico como subsídio para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais no âmbito municipal. Os objetivos citados, porém, não entram nesse nível de detalhamento. Por oportuno, convém salientar que Carnaubal e Jijoca de Jericoacoara manifestaram explicitamente o interesse de tomar tal medida. A secretaria de Jijoca de Jericoacoara, por exemplo, dentre outros propósitos, tem mantido sua avaliação própria com o intuito de “obter dados precisos para subsidiar políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação” (TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JIJOCA DE JERICOACOARA, 2018). Tal intento,

inclusive, vem sendo declarado por outros municípios brasileiros que detêm este tipo de iniciativa, como os analisados por Alavarse, Bravo e Machado (2013), Breves, Monteconrado e Rocha (2016), Maroja (2010), Marques, Barroso e Sousa (2010), Nunes e Silva (2016), Ovando (2011), Passamai (2014), Santos e Amorim Neto (2006). Em consonância com os apontamentos destes estudos, os resultados da avaliação têm sido requisitados não só para formular, como também para repensar e/ou monitorar políticas e programas educacionais.

Como pode-se depreender, alguns dos objetivos congregados nesse segundo bloco têm como cerne formas de apropriação e/ou de enfrentamento dos resultados obtidos na avaliação municipal. Evidencia-se isso muito claramente na medida em que tais objetivos, linha após linha, vão revelando o que se pretende fazer com tais informações. Além de matizar os propósitos já destacados, tal anseio também salta à vista em dois pares de objetivos elaborados por Tauá e Carnaubal.

De fato, com os resultados da avaliação em mãos, a secretaria de Tauá se dispõe a “promover a socialização e publicação dos resultados, análises e proposições com os sujeitos integrantes do sistema de ensino e a sociedade em geral, para rendição de contas do processo realizado” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TAUÁ, s. d., p. 4). Coloca-se, portanto, favorável à implementação de processos de prestação de contas, com presumíveis consequências para os atores escolares, já que, como já citado, também se tinha a intenção de “valorizar” educadores e educandos à luz de seus respectivos desempenhos. Outro objetivo, que tem como núcleo os resultados da avaliação municipal, seria articular tais informações com as avaliações externas aplicadas no município. A passagem que trouxe à tona esse intuito, porém, não ficou muito clara, sendo difícil supor, com base nela, como se daria tal articulação. Apesar disso, tal objetivo corrobora o fortalecimento da tese advogada por este estudo, já que deixa transparecer a tentativa de firmar um certo vínculo da avaliação promovida pelo município com os sistemas de avaliação da educação básica, mantidos pela União e pelo estado do Ceará. Carnaubal, por sua vez, registrou o interesse de analisar os resultados da avaliação por setor. Além disso, a secretaria de educação desse município tenciona identificar fatores com repercussões no processo de ensino-aprendizagem, façanha que, no campo educacional, normalmente leva em conta os dados da avaliação.

Nota-se, por outro lado, que outros objetivos pertencentes a esse subconjunto remetem a ações que, necessariamente, não têm como ponto de partida o diagnóstico proporcionado

pela avaliação, embora possam ter sido definidas em benefício do mesmo. De modo mais preciso, tal tendência foi evidenciada entre os objetivos específicos de Banabuiú e de Tauá.

Em Banabuiú, a avaliação própria foi associada ao escopo de “garantir a unificação e a efetiva concretização do desenvolvimento dos conteúdos programáticos pertinentes a cada curso/Ano” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BANABUIÚ, 2009, p. 3). Pelo exposto, há razões para acreditar que, nesse município, a avaliação própria tem sido tomada como peça-chave para regular as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das unidades de ensino. Nessa dinâmica, o ensino, dentro do tempo que goza, deve não só contemplar todos os conteúdos acordados para cada ano de escolaridade, como também se empenhar para garantir o aprendizado dos alunos dos assuntos abordados, já que o mesmo será posto à prova na avaliação.

Tal objetivo exprime parte dos anseios da secretaria de educação que motivaram a criação da avaliação, permanecendo caro ao município até os dias atuais. Ademais, cabe salientar que o referido objetivo foi de certa forma reforçado, quando a secretaria se colocou à disposição de “reduzir variações acentuadas entre as turmas de uma mesma escola, bem como entre as turmas do município já que o currículo e as propostas são comuns” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BANABUIÚ, 2009, p. 3).

Já em Tauá, a independência das ações pretendidas em relação aos resultados da avaliação, nomeadamente no que se refere a tomá-los como pré-requisito para o seu desenvolvimento, foi percebida em dois de seus objetivos. O primeiro objetivo, assim como o de Banabuiú, também paira sobre o plano curricular, tendo como eixo principal a elaboração de uma matriz curricular própria. De modo mais detalhado, a secretaria de educação de Tauá impôs o objetivo de:

Compor uma Matriz de Referência Curricular própria das diversas áreas do conhecimento escolar, a fim de produzir orientações epistemológicas e pedagógicas para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TAUÁ, s.d., p. 4).

Na prática, tal documento restringiu-se apenas às disciplinas de português e matemática, como foi explicado na seção anterior. O segundo objetivo, por seu lado, anuncia

que funções buscava-se imprimir às práticas avaliativas promovidas pelo município. Com efeito, além do caráter diagnóstico inerente a qualquer avaliação, a secretaria tinha a expectativa de “criar uma cultura avaliativa numa perspectiva [...] formativa, compreensiva, propositiva, voltada para uma prática educativa progressista” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TAUÁ, s. d., p. 4).

A maioria dos objetivos supracitados, a exemplo dos propósitos da secretaria de Tauá citados no parágrafo antecedente, relaciona-se de alguma forma com a aprendizagem dos estudantes. Embora a redação de alguns desses objetivos não mencione abertamente tal aspecto, as ações destacadas no corpo dos mesmos, se postas em prática, têm o poder de interferir direta ou indiretamente nesse processo. No nosso entender, não foi à toa que, em quatro dos municípios estudados, Banabuiú, Carnaubal, Reriutaba e Tauá, evidenciou-se a intenção de melhorar o aprendizado dos educandos. A esse respeito, é interessante frisar que tais municípios, com exceção apenas de Tauá, declararam essa finalidade no corpo do próprio objetivo geral, sinalizando, assim, o grau de importância da mesma. Em Banabuiú, diga-se de passagem, foi essa pretensão que deu o tom aos objetivos atrelados ao SAMEB. Neste município, o objetivo maior consiste em “promover a melhoria geral dos níveis de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I e II nas Escolas Municipais” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BANABUIÚ, 2009, p. 3). Por conseguinte, boa parte dos objetivos específicos dessa municipalidade gira em torno desse intento.

Tal intencionalidade compõe o terceiro e último subconjunto de objetivos que têm como denominador comum a busca pela melhoria. Melhoria da aprendizagem dos estudantes, do desempenho dos alunos nas avaliações externas, dos indicadores educacionais e/ou da qualidade da educação (Tabela 7).

Tabela 7 – Avaliar para melhorar

	Banabuiú	Carnaubal	acoara Jjoca de	Martinópole	Reriutaba	Tauá	Total
Melhorar a aprendizagem dos educandos	3	1	0	0	2	1	7

Melhorar a qualidade da educação municipal	0	1	2	1	1	0	5
Elevar os resultados do município nas avaliações externas	0	0	0	0	2	0	2
Melhorar os índices/indicadores educacionais do município	0	1	0	0	1	0	2
Total	3	3	2	1	6	1	15

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Com esse conjunto de intenções, os municípios em análise tentam acompanhar o ritmo da atual política educacional brasileira, que tem criado estratégias de monitoramento de tais aspectos, efetivadas e/ou possibilitadas por meio das avaliações externas, do Censo Escolar e do Ideb. A bem da verdade, esses quatro fatores foram costurados entre si pela mesma agulha que bordou o Ideb no tecido educacional brasileiro, alfinetando professores e gestores educacionais e escolares de Norte a Sul do país. Como reflexo disso, a busca pela obtenção de resultados educacionais mais satisfatórios – notadamente do desempenho escolar dos alunos em língua portuguesa e em matemática e dos índices de aprovação, evasão e repetência – tem polarizado as decisões tomadas pelos agentes educacionais inseridos nesse contexto.

A preocupação em tela, é importante que fique claro, foi explicitada nos objetivos das avaliações próprias de Carnaubal e de Reriutaba. Porém, de modo subliminar, também aparece entre as intenções manifestas por Jijoca de Jericoacoara e Martinópolis.

Como se pode notar, nos objetivos da avaliação pensada por Reriutaba, a demanda por melhores resultados nas avaliações standardizadas foi destacada em três momentos distintos. Na fonte textual consultada, a secretaria de educação do município assinalou primeiramente que:

O objetivo principal do SAPERE é acompanhar o progresso das escolas, comparando seus resultados anualmente para que sejam feitas as intervenções necessárias visando o melhor desenvolvimento de nossos educandos e consequentemente **um melhor resultado nas avaliações externas**. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RERIUTABA, 2015, p. 1, grifo nosso).

O mesmo propósito em destaque no objetivo acima foi reiterado no último objetivo específico, grafado nos seguintes termos: “Melhorar através da análise de resultados **os índices do município nas avaliações internas e externas**”. Além disso, no objetivo geral, a secretaria pôs em relevo a expectativa de contribuir para “[...] o **crescimento dos índices de nossa educação**” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RERIUTABA, 2015, p. 1, grifo nosso). O texto, porém, não especifica que índices são esses. No entanto, como a tônica situa-se na elevação dos índices, decerto tal objetivo não faz referência nem à evasão, nem à repetência. Dado que o intuito é aumentá-los, é provável que se tenha feito alusão novamente aos resultados dos estudantes nas avaliações externas ou, até mesmo, ao Ideb.

Desta feita, impende enfatizar que tal pretensão está presente em muitas das municipalidades brasileiras que passam a investir nesse tipo de avaliação, como foi verificado nos municípios de Carazinho - RS, Marília - SP e Petrolina - PE e Serrinha - BA, analisados respectivamente por Rosa (2014), Freitas (2015), Santos e Amorim Neto (2006) e Nunes e Silva (2016). Além desses estudos, convém evocar que na investigação desenvolvida por Bauer, Horta Neto e Sousa (2016), o propósito em tela foi declarado por 493 das 1.573 redes municipais com avaliação própria.

Similar aspiração foi evidenciada nos dois objetivos gerais atribuídos ao longo do tempo à avaliação de Carnaubal, principalmente no primeiro objetivo preconizado pela secretaria. Com efeito, a princípio, o objetivo geral consistiu em “detectar eventuais problemas no Ensino do Município e procurar meios para solucioná-los, visando o foco na aprendizagem **para melhoria dos indicadores**” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CARNAUBAL, 2009, p. 5, grifo nosso). A mesma intencionalidade foi externada no objetivo geral atual³¹, de modo mais sutil e em outros termos, mormente quando declara foco nos resultados. Ademais, tal objetivo deixa escapar uma determinada interação entre tais resultados e a qualidade da educação, na medida em que a secretaria destaca a intenção de investir em medidas para garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem, tendo em vista os resultados. Abre-se, assim, margem para se considerar que o alvo central não é a qualidade de tais processos educacionais, mas os resultados a serem atingidos, sendo ela apenas uma condição para tanto.

31 “Promover políticas públicas para assegurar a qualidade do ensino e aprendizagem do Município de Carnaubal com foco nos resultados” (Secretária de Educação Adjunta de Carnaubal, entrevista em 25/04/2018).

No que diz respeito estritamente à melhoria da qualidade da educação, tal anseio desfila entre as intenções pinceladas por Jijoca de Jericoacoara e Martinópolis, também sendo ressaltado em um dos objetivos da secretaria municipal de educação de Reriutaba.

Em Jijoca de Jericoacoara, a pretensão de melhorar a qualidade da educação foi declarada em dois dos três objetivos propostos. Um desses objetivos, convém assinalar, possui semelhança com o objetivo da secretaria de Carnaubal em discussão no parágrafo anterior. Nesse objetivo, porém, a ênfase foi reservada à qualidade da educação, uma vez que tenciona “obter dados precisos para subsidiar políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação” (TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JIJOCA DE JERICOACOARA, 2018). Apesar da mudança de enfoque, em tal objetivo o elo entre determinados resultados escolares e qualidade da educação também é saliente. À vista disso, cumpre-se sublinhar que, nesse município, os dados obtidos por meio da avaliação, mencionados no referido objetivo, dizem respeito às respostas dos educandos aos itens de língua portuguesa e matemática, já que são esses os únicos dados coletados. Com isso, torna-se difícil descartar a possibilidade de que as políticas eventualmente concebidas pela gestão educacional de Jijoca de Jericoacoara, assim como as de Carnaubal, também estejam orientadas em favor dos resultados. Nesse caso, o desempenho escolar dos alunos em duas áreas do conhecimento em particular. Destarte, inegavelmente, estabelece-se uma conexão direta entre a performance do alunado e a qualidade da educação.

Tal díade, desempenho dos alunos/qualidade da educação, também fora percebida nos objetivos assumidos por Martinópolis. Nessa rede, de um lado, a secretaria de educação se compromete, no seu objetivo geral, tanto com o monitoramento quanto com a melhoria da qualidade da educação; de outro, situa, em seus objetivos específicos, certa ênfase na avaliação da aprendizagem do alunado, referente à língua portuguesa e à matemática.

Assim sendo, há indícios de que, em Carnaubal, Martinópolis, Jijoca de Jericoacoara e Reriutaba, a qualidade educacional demandada pela secretaria de educação em muito se relaciona com os resultados educacionais objeto de monitoramento das avaliações externas e em larga escala, restringindo-se ou sendo buscada em função dos mesmos, como alguns dos objetivos atribuídos às avaliações próprias dessas municipalidades dão a entender. É justamente sobre o inter cruzamento das avaliações municipais com as avaliações externas com incidência sobre os municípios que esta tese se assenta. Tais achados, portanto, enrobustecem a tese aqui defendida. Apesar de não se encontrarem rastros disso entre os

objetivos das avaliações de Banabuiú e Tauá, as iniciativas avaliativas implementadas por esses municípios não fogem dessa dinâmica, como bem revelam as motivações que adornaram a gênese das avaliações municipais investigadas. Tais motivações, inclusive, dialogam com os objetivos formalizados no âmbito de cada municipalidade.

4.2.2 Motivações relativas à criação das avaliações municipais

Investigaram-se junto aos entrevistados as motivações associadas à criação de uma avaliação na rede municipal de ensino. A recolha de dados a esse respeito foi efetivada por meio da seguinte pergunta aberta: Apesar da existência das iniciativas nacionais e estaduais de avaliação, por que o município tomou a decisão de criar uma avaliação própria? Essa tem sido, a propósito, uma das primeiras inquietações originadas diante da existência desses mecanismos no plano municipal, suscitando, por conseguinte, muitas discussões no meio educacional, das menos elaboradas, que resultam em um conjunto de especulações, às mais aprofundadas, como é o caso da discussão empreendida por Gimenes *et al.* (2013) que, para tanto, apoia-se em dados da realidade.

Nas respostas fornecidas à indagação supracitada foi interessante constatar que o contexto de surgimento das avaliações próprias, até mesmo o das mais antigas, era muito nítido na memória dos entrevistados, o que pode ser justificado pela atuação dos informantes nesse momento e/ou pela importância atribuída à proposta. Em relação a este último aspecto, vale salientar que os depoimentos e documentos colhidos nas municipalidades levam a crer que a criação da avaliação não foi um evento que passou despercebido na rede municipal, pelo contrário, foi exaltada como uma medida de singular relevância para o município, que proporcionaria o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento de outras tantas.

Tais motivações, à medida que dão sustentação à implementação e manutenção dessas iniciativas, exercem influência determinante na definição das características das avaliações municipais. Além disso, o conhecimento dessas motivações também é essencial para se ter uma melhor apreensão das intenções por trás dessa medida, daí a importância de compreendê-las (Tabela 8).

Tabela 8 – Razões vinculadas à criação da avaliação própria, por município pesquisado

	Banabuiú	Carnaubal	Coarajoca de	Martinópolis	Reriutaba	Tauá	Total
Para desenvolver processos de prestação de contas e responsabilização	0	0	1	0	0	0	1
Para melhorar a aprendizagem do alunado	1	0	0	0	1	0	2
Para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala	1	1	1	1	1	1	6
Para monitorar o currículo e o ensino	0	0	0	1	0	0	1
Para padronizar o currículo escolar na rede de ensino	1	0	0	0	0	0	1
Para trabalhar as matrizes de referência do SAEB e do SPAECE	1	0	0	0	0	0	1
Para subsidiar o desenvolvimento da intervenção pedagógica	1	1	1	1	1	1	6
Total	5	2	3	3	3	2	19

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Tal conjunto de categorias, é importante que fique claro, foi elaborado com base nas respostas fornecidas no âmbito das municipalidades investigadas. Como indica a tabela acima, em todos os municípios a decisão de investir em uma avaliação própria foi encorajada por duas ou mais razões, inegavelmente inter-relacionadas.

Em Banabuiú, a avaliação própria foi criada em 1998 como uma estratégia para padronizar o currículo escolar em toda a rede de ensino. Segundo o depoimento prestado por um de seus idealizadores, essa motivação deu-se em virtude de não haver no município um consenso em torno do currículo a ser seguido e cumprido pelas escolas municipais. Em face disso, os conhecimentos explorados variavam muito de uma unidade de ensino para outra. Além desse propósito, a partir de 2008, quando colocada novamente em atividade, a avaliação também foi tomada como uma forma de incorporar, na rede municipal de ensino, as matrizes

de referências do SAEB e do SPAECE, conforme revelou uma das autoras da proposta de avaliação:

[...] então, quando a gente lançou toda essa questão do SAMEB de, do objetivo sim, era trabalhar não mais só o, uniformizar de certa forma, né? O currículo de formação geral do município, mas também trabalhar as matrizes de referência, né? Ligadas, direcionadas ao SAEB e ao SPAECE. A gente teve esse objetivo também. (Entrevista 03/07/2018).

Nesse sentido, a iniciativa de avaliação deu-se em decorrência da necessidade de obter um diagnóstico prévio do desempenho dos alunos nas habilidades presentes em ambas as matrizes, o qual serviria como subsídio para o desenvolvimento da intervenção pedagógica. Na visão de seus mantenedores, melhorar-se-ia, assim, o aprendizado do aluno e, conseqüentemente, a performance dos educandos nas avaliações em larga escala, tanto no SPAECE quanto na Prova Brasil.

Já em Carnaubal, conforme expressou a Secretária de Educação do município e também idealizadora da iniciativa, foram os baixos resultados obtidos nos sistemas de avaliação supracitados que impulsionaram a criação da avaliação própria. O fragmento a seguir resume o contexto de surgimento:

Porque em 2009 os resultados de Carnaubal do IDEB, eram muito ruins, inclusive do SPAECE, também tudo muito baixo, tanto que algumas escolas receberam complementação de recurso para poder melhorar os indicadores do IDEB [...]. Os resultados de Carnaubal eram muito críticos, então assim, a preocupação que eu tive em fazer a avaliação, a Provinha Carnaubal, foi para mudar esse resultado, foi justamente porque o resultado da avaliação do SPAECE estava muito ruim, sempre vinha muito crítico. O município sempre estava no laranja, tanto no 2º, quanto no 5º, quanto no 9º. Então nasceu da atitude de mudança desses resultados, por isso que eu pensei num sistema próprio, para acompanhar de perto. (Secretária de Educação de Carnaubal, entrevista em 25/04/2018).

Nesse sentido, a avaliação foi originalmente concebida para melhorar os resultados educacionais do município, derivando enormemente da realidade que lhe foi imposta por meio dos sistemas estadual e nacional de avaliação. Com fulcro nestas revelações, pode-se considerar que foi a própria situação de aprendizagem do alunado que incentivou a criação da avaliação, similarmente ao que aconteceu no município de Serrinha - BA, que começou a

pensar em ter seu mecanismo de avaliação, pelo fato de apresentar um dos mais baixos Ideb do país, sendo a avaliação lançada justamente para modificar este quadro (NUNES; SILVA, 2016).

A partir dessa motivação precípua, a avaliação própria de Carnaubal também foi proposta para conhecer antecipadamente a situação de aprendizagem dos educandos, com vistas a intervir sobre o diagnóstico, proporcionado com celeridade. Essa mesma justificativa, isto é, “[...] a possibilidade de detalhar e trabalhar os dados nas escolas com maior rapidez e agilidade”, também estava presente entre as redes de ensino investigadas por Gimenes *et al.* (2013, p. 16).

O binômio conhecer para intervir também figurou entre os motivos apresentados pela secretaria municipal de educação de Martinópolis. Nesse município, a criação da avaliação própria teve relação íntima com o desiderato de acessar rapidamente os resultados da avaliação para intervir sobre eles, o que não era proporcionado pelas avaliações externas até então aplicadas na rede de ensino, caracterizadas pela longa demora na devolutiva dos resultados. Cabe citar, por oportuno, como isso foi colocado pela técnica da secretaria de educação de Martinópolis:

Foi uma necessidade que a gente viu, ficava assim meio solto fazer avaliação e não ter resultado para estar trabalhando, estar trabalhando com os alunos, ver qual os alunos que tinham dificuldade, não tinha, fica uma coisa solta. Não tinha assim uma credibilidade, fazer uma avaliação e ficar por isso mesmo, como é que eu faço uma avaliação e não tenho retorno? Então a secretaria viu a necessidade de ter uma avaliação para que a gente tivesse acesso aos resultados e a partir daí ver quais os alunos que não estavam conseguindo aprender com eficácia e trabalhar em cima disso (TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARTINÓPOLE, 2018).

Além disso, a decisão foi justificada pela necessidade de acompanhar o que estava sendo trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, a avaliação foi vista como um meio para monitorar o currículo e o ensino desenvolvidos nas escolas. O estudo também pode evidenciar que as necessidades supracitadas estão concatenadas em um só sentido: melhorar os resultados no SPAECE e no SAEB. Tal melhoria, na perspectiva da municipalidade, dar-se-ia como uma consequência do acompanhamento e do trabalho interventivo que seriam realizados, observe-se:

A iniciativa se deu devido a necessidade de realizar um acompanhamento mais próximo do que estava sendo trabalhado em sala de aula, objetivando a melhoria da qualidade de ensino e **consequentemente melhores resultados nas avaliações externas (SPAECE E SAEB)**. [...] **A avaliação foi uma forma de melhorar os resultados do município**, antes era frouxo, os professores ficam mais à vontade para ministrar as aulas. (TÉCNICO RESPONSÁVEL PELO SPAEM, 2018, grifo nosso).

Foi com essa mesma motivação, angariar melhores resultados nas avaliações supracitadas, que a Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara começou a praticar suas primeiras experiências de avaliação no ano de 2009. Nesse município, assim como em Carnaubal, a avaliação própria nasceu fortemente imbricada com o desempenho dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, estampado pelas avaliações externas já existentes. Em função disso, o município começou a avaliar esses anos, de modo que os problemas de aprendizagem, conhecidos em tempo hábil, fossem sanados por meio do ensino. Vale destacar que ambos os motivos, presentes em Jijoca de Jericoacoara, foram recorrentes em todos os municípios investigados. Nas palavras da técnica da secretaria de educação de Jijoca de Jericoacoara, a motivação maior foi:

[...] mais a questão dos resultados mesmo da avaliação externa. Realmente para estar trabalhando as turmas que eram avaliadas e dar um suporte maior, mais voltado para a avaliação externa mesmo. (TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JIJOCA DE JERICOACOARA, 2018).

Ademais, em Jijoca de Jericoacoara, a avaliação municipal também foi delineada para atuar como uma cobrança da secretaria sobre o professorado, conforme manifestações fornecidas na secretaria de educação do município, denotando, assim, uma combinação clara da avaliação municipal com processos de prestação de contas e de responsabilização pelos resultados.

Reriutaba, por sua vez, adotou a avaliação própria como um mecanismo capaz de viabilizar uma preparação contínua dos alunos da rede para as avaliações em larga escala, uma medida, portanto, para melhorar o futuro desempenho dos educandos nas mesmas. Tal

consideração esforça-se para sintetizar parte da justificção apresentada nessa rede de ensino, delineada nos seguintes termos:

Porque a avaliação existe, as avaliações em larga escala, eles não avaliam as séries anteriores às séries de conclusão, então, por exemplo, 6º, 7º e 8º eram turmas que não eram avaliadas. E aí a gente perdia essas crianças, esse hábito de prepará-los para uma avaliação [...]. Porque na verdade, os dados que geram o SAEB, o SPAECE, eles são dados ao meu ver, é como se fosse uma fotografia, como é que eu posso dizer...essas avaliações constantes é como se fosse uma fotografia com photoshop. Eu estou no primeiro ano, eu tirei a fotografia, eu percebi que não está legal, eu posso ajeitar, porque eu posso tentar melhorar para quando ele vai para o segundo. Então eu estou no segundo, tirei outra foto, então eu já posso dar uma melhorada na turma. O que é que eu preciso investir mais? O que é que meus alunos não estão conseguindo? Porque quando eu chegar no quinto para uma avaliação externa, eu não vou poder mais fazer nada, é aquela fotografia que vai estar lá para o INEP. (TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RERIUTABA, 2018).

Paralelamente a esse motivo, a técnica entrevistada foi enfática quanto à necessidade de diagnosticar para intervir, e, a partir desse esforço, melhorar a aprendizagem dos educandos. Reriutaba, na verdade, apresentou um discurso muito próximo aos relatos obtidos nas demais municipalidades. Esse também foi o caso de Tauá, que não destoou das motivações mais frequentemente apontadas, como exterioriza o depoimento a seguir:

[...] havia a necessidade de se conhecer a realidade do próprio município dentro dessas avaliações, uma coisa é quando a gente tem o conhecimento desse percentual de língua portuguesa e matemática assim de uma coisa tão grande como o SPAECE, como Prova Brasil, outra, é quando você tem isso dentro do seu município. Então, como seria essa forma de conhecer essa realidade, trabalhar essa realidade, intervir nessa realidade, **preparar esses alunos para estas provas? Para estas avaliações?** Então foi pensado em criar um projeto que nasceu o AMET, o sistema de avaliação do município de Tauá. [...]. O objetivo dele era ser o quê? Avaliação diagnóstica, diagnosticar para intervir, para planejar, é o que a gente chama de rota, circuito de rota. Eu só posso planejar se eu conhecer, eu só posso intervir se eu conhecer, eu só posso propor se eu conhecer. Então, como já tinha envolvido o 2º ano, o 5º ano e o 9º ano, nas avaliações externas, porque não conhecer e trabalhar também, dar continuidade aos outros anos? (COORDENADORA DA AMET, 2018, grifo nosso).

Assim sendo, a criação da avaliação municipal de Tauá foi incitada tanto pela necessidade de intervir sobre a situação de aprendizagem do alunado quanto pelo escopo de preparar os educandos para as avaliações em larga escala. Para tanto, o município se utilizaria dos resultados gerados pelo SPAECE e pelo SAEB relativos ao 2º, 5º e 9º anos do ensino

fundamental, também sendo preciso partir de um diagnóstico referente ao 3º, 4º, 6º, 7º e 8º anos, não proporcionado por essas avaliações e que seria efetivado por meio da avaliação municipal.

Isso posto, quanto à decisão de criar uma avaliação própria, evidenciou-se no âmbito de cada município a coexistência de porquês de ordem formativa, pedagógica, gerencial e regulatória. Em todas as municipalidades, os motivos interagem entre si, estando um, inegavelmente, concatenado ao outro. Além disso, as motivações para tanto estão em perfeita harmonia com alguns dos objetivos associados à avaliação própria, abordados no tópico anterior. Os depoimentos, nesse sentido, descortinam, ainda mais, as reais intenções das secretarias municipais de educação com a adoção dessas iniciativas, ou, até mesmo, delatam as intenções buscadas com maior intensidade.

Reforçando a tese do presente estudo, nas motivações relatadas, é flagrante a ligação das avaliações municipais com as avaliações criadas em outras instâncias, estadual e/ou federal. Na realidade, nos municípios que compõem a amostra desse estudo, a proposição desses mecanismos nada mais foi do que uma reação às avaliações de iniciativa da União e do estado do Ceará ou aos resultados periodicamente gerados pelas mesmas.

A referida reação, traduzida por meio da adoção de uma avaliação própria e das ações a ela atreladas, parte de uma crítica a essas avaliações, denunciando que as possibilidades de melhoria da aprendizagem a partir do diagnóstico apresentado por essas iniciativas são ínfimas, em virtude do acesso tardio aos resultados. Tal reação também denota uma compreensão mais completa de avaliação, entendendo que ela não se esgota na apresentação dos resultados, mas que deve ser pano de fundo para a intervenção pedagógica que, por sua vez, encontraria condições favoráveis dado o pronto conhecimento da situação de aprendizagem do alunado, proporcionado pela avaliação municipal.

Há de se ressaltar ainda que as secretarias municipais de educação lançaram mão desse mecanismo para se aproximar não só da aprendizagem, como também do ensino e do currículo promovidos nas escolas, de modo a exercer regulação sobre eles, com vistas a alavancar o desempenho do alunado nessas avaliações. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que atestam a ineficiência das avaliações em larga escala, as secretarias investiram, ou passaram a investir, em avaliações próprias como uma estratégia para preparar o alunado para essas avaliações, atuando, portanto, em função das mesmas.

4.3 Usos dos resultados gerados pelas avaliações municipais

Na presente seção, põem-se em relevo as descobertas relativas aos usos dos resultados da avaliação própria por parte das municipalidades investigadas. As informações a esse respeito foram obtidas por meio de perguntas abertas, bem como através de determinados documentos que dão conta da existência das práticas identificadas.

Nas redes municipais pesquisadas, tais dados vêm sendo utilizados de diferentes modos, dando mostras de quão vasta é a absorção dos mesmos. Em suma, evidenciou-se o aproveitamento dos resultados da avaliação em: ações de apropriação, propagação e responsabilização; ações de/para intervenção didático-pedagógica; ações de incentivos a alunos, professores, coordenadores pedagógicos e/ou dirigentes escolares; ações de planejamento do trabalho pedagógico das escolas e de remanejamento de professores e/ou alunos; ações de monitoramento dos resultados da rede.

4.3.1 Uso dos resultados em ações de apropriação, propagação e responsabilização

Na maioria das municipalidades pesquisadas, a utilização dos resultados da avaliação tende a ser encetada por práticas voltadas para a análise, discussão e/ou propagação dos desempenhos obtidos.

Com efeito, um dos primeiros usos dos resultados da avaliação é a análise e discussão desses resultados, em encontros promovidos pelas secretarias municipais de educação, tendo como público-alvo professores, coordenadores e/ou diretores escolares. Como consta na Tabela 9, tais momentos vêm sendo oportunizados em todas as redes participantes da pesquisa.

Tabela 9 – Aproveitamento dos resultados para discutir/difundir os dados da avaliação

	Banabuiú	Carnaubal	Joazeiro	Martinópolis	Reriutaba	Tauá	Total
Encontro para análise e discussão dos resultados com os gestores escolares	0	1	1	1	1	1	5
Encontro para análise e discussão dos resultados com os professores	1	1	1	0	0	1	4
Difusão dos resultados gerais das escolas entre os profissionais da educação	1	1	0	0	1	0	3
Difusão dos resultados gerais entre os diferentes membros da sociedade	0	0	0	0	0	1	1
Total	2	3	2	1	2	3	13

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

De uma rede de ensino para outra, a discussão em torno dos achados da avaliação tem sido feita em reuniões desenvolvidas exclusivamente para esse fim e/ou por ocasião dos momentos de formação continuada de professores.

Em Jijoca de Jericoacoara, a explanação dos resultados vem acontecendo em duas perspectivas, por escola e por rede. Em primeiro lugar, os resultados da avaliação tornam-se objeto de apreciação no âmbito de cada unidade de ensino, que estuda tão somente os resultados que lhe dizem respeito. Tais reuniões são denominadas de “sessões de análise dos resultados”, sendo conduzidas pela equipe de formação da secretaria com a participação dos professores e do coordenador pedagógico da escola. Posteriormente a isso, a secretaria promove um encontro com todos os gestores escolares, epigrafado de “seminário de análise pedagógica dos resultados”, no qual se aborda o desempenho do alunado da rede como um todo. Desta feita, também se consuma uma confrontação entre os resultados obtidos e os resultados esperados (metas) pelas escolas e pelo município, preservando-se o nome das instituições educativas, de modo a não gerar situações constrangedoras.

Ambas as iniciativas promovidas por Jijoca de Jericoacoara em muito se assemelham com uma das providências mais imediatamente tomadas por Tauá, relacionadas aos resultados da avaliação. O material obtido nesse município tanto dá fé da realização de um evento

voltado para os núcleos gestores quanto menciona a promoção de encontros específicos entre a equipe da AMET e cada escola, para tratamento dos dados da avaliação.

No município de Carnaubal, por sua vez, os resultados da avaliação são utilizados em dois momentos distintos, sendo um com os gestores e outro com os professores. Inicialmente, no seminário com os gestores, a secretaria tende a apresentar os resultados por escola, efetuando uma análise comparativa entre os próprios resultados de cada instituição de um diagnóstico para outro. Ademais, tal evento também serve de palco para que os gestores socializem os usos feitos dos resultados da avaliação em suas respectivas escolas.

Já com os professores, no município de Carnaubal, a exploração em torno dos dados da avaliação vem sendo realizada nos encontros de formação continuada³², com ênfase para as dificuldades demonstradas pelos estudantes, assim como passou a acontecer, a partir de 2017, no município de Banabuiú. Antes disso, isto é, até 2016, em Banabuiú, as reuniões, com a pauta em apreço, eram realizadas individualmente com os profissionais da educação de cada unidade de ensino, no interior das próprias escolas.

Por fim, nos municípios de Martinópole e de Reriutaba, tais reuniões têm sido agendadas somente com os coordenadores e dirigentes escolares. No entanto, enquanto Martinópole discute os resultados caso a caso, com cada equipe gestora em particular, Reriutaba têm feito isso em um encontro com todas as equipes reunidas.

Como reflexo da própria periodicidade da avaliação, realizada do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em Reriutaba, tal encontro com os núcleos gestores ocorre com frequência. Na prática, a secretaria fixa uma reunião para cada diagnóstico desenvolvido. No mais, também é importante acrescentar que tais momentos têm como uma de suas principais marcas o cotejamento entre os resultados obtidos por escola, de uma avaliação para outra. Nessa oportunidade, a secretaria de educação externa suas expectativas para o diagnóstico futuro, cobrando sempre por melhores resultados.

Indubitavelmente, tal consumo dos resultados da avaliação dialoga com um dos usos dos resultados, evidenciado entre os municípios participantes da pesquisa de Bauer, Horta Neto e Sousa (2016, p. 113), na medida em que, 88% dos respondentes declararam utilizar os dados da avaliação para “[...] estimular as escolas a discutirem os resultados obtidos”. A

³² Para tanto, é importante ainda acrescentar que a secretaria de Carnaubal tem apostado tanto em encontros coletivos (com os docentes da rede) quanto em encontros isolados (com os docentes de cada escola).

diferença é que, no caso das municipalidades cearenses investigadas, a discussão dos resultados vem sendo suscitada por iniciativa das próprias secretarias de educação.

Com a realização desses encontros, as secretarias municipais de educação têm dado um importante passo em favor de uma maior apropriação dos resultados da avaliação, por parte das escolas. Cabe ainda destacar que esse contato direto com as equipes escolares também se torna primordial para uma melhor compreensão dessas informações, uma vez que tais momentos contribuem para evitar o surgimento de interpretações errôneas em torno dos resultados.

Por outro lado, esses encontros não deixam de ser uma ocasião para, direta ou indiretamente, responsabilizar professores, coordenadores e diretores pelos resultados obtidos. Aliás, outro uso feito dos resultados, dando traços da existência de um “modelo de administrativo-burocrático de responsabilização” (AFONSO, 2009, p. 46), trata-se da difusão dos resultados gerais das escolas na comunidade escolar (principalmente entre os profissionais da educação) e/ou na sociedade.

Nos municípios pesquisados, embora o acesso às informações detalhadas das turmas e dos alunos seja liberado apenas às suas respectivas escolas, boa parte desses entes federados tem se utilizado de diferentes meios para tornar conhecido os resultados gerais das escolas e/ou do município. Em maior ou em menor proporção, a publicização desses resultados foi por muito tempo feita por Banabuiú e Tauá, também sendo adotada, na atualidade, por Carnaubal e Reriutaba.

Como demonstrado anteriormente (Figuras 6 e 13), tanto em Carnaubal quanto em Reriutaba, os resultados gerais das escolas são divulgados em conjunto, expondo os nomes das unidades de ensino por ordem alfabética (A-Z). No município de Reriutaba, que tem feito esse uso apenas com os resultados da avaliação realizada nos anos iniciais do ensino fundamental, além do nome da escola, a secretaria também tem vinculado o desempenho obtido ao nome do professor, em algumas das estratégias de divulgação. Diferentemente de Reriutaba, onde essas informações são difundidas timidamente através de material impresso entregue às escolas, Carnaubal tem disseminado esse material em grupos constituídos pelos profissionais da educação da rede municipal, no *Facebook* e no *WhatsApp*.

Já em Tauá são fortes os indícios de que a publicização dos resultados se dava em uma perspectiva bem mais ampla, sendo direcionada à sociedade em geral. As evidências a esse

respeito foram obtidas em seis fontes documentais distintas, produzidas nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, que mencionam a divulgação do resultado geral nas emissoras de rádio e no *site* da Prefeitura Municipal de Tauá. Os documentos, no entanto, não elucidam se a secretaria trazia a público o resultado geral do município, das escolas, das turmas ou dos alunos.

Aliás, é bem provável que, ao longo desses anos, a referida publicização tenha se articulado a outro uso dos resultados, feito pela gestão educacional desse município: a premiação. Assim, além do resultado geral, a secretaria pode ter lançado mão de ambos os veículos para divulgar a escola, o núcleo gestor, o professor, a turma e o aluno, premiados em cada território pedagógico. De qualquer forma, há razões para acreditar que, juntamente com a avaliação própria, Tauá também tenha implementado os demais expedientes necessários a um sistema de responsabilização, que na visão de Brooke possui quatro ingredientes:

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); 3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências). (BROOKE, 2006, p. 379-380).

Mesmo que não se saiba ao certo o conteúdo do material propalado no rádio e na *internet*, pode-se afiançar que, com essa medida, a secretaria de educação de Tauá vinha efetuando uma prestação de contas à população, acerca dos resultados apresentados pela rede. Por oportuno, convém salientar que, dentre as municipalidades estudadas, tal decisão foi tomada exclusivamente por Tauá. De fato, em Banabuiú, Carnaubal e Reriutaba, a secretaria tem disseminado a síntese do desempenho das escolas, somente entre os profissionais da educação.

Para ser mais preciso, no município de Banabuiú, até o ano de 2016, a partir dos resultados da avaliação municipal, a secretaria construía *rankings*, sendo isso feito com: i) a média geral das escolas; ii) a média geral das turmas de cada ano de escolaridade; iii) a média de desempenho, por disciplina, de cada ano de escolaridade. Feito isso, a secretaria de educação compartilhava esse material com os gestores escolares, que poderiam liberar o acesso a tais informações para professores, pais e alunos, conforme achasse conveniente. De

acordo ainda com os relatos obtidos, em determinadas escolas, os *rankings* eram expostos tanto nos espaços coletivos quanto no interior das salas de aula.

Vis-à-vis a tais constatações, faz-se oportuno questionar: por que os municípios supracitados têm apregoado os resultados gerais das escolas? Por que o acesso a tais resultados não se dá de modo individualizado, assim como acontece com as outras informações obtidas pela avaliação? Que as secretarias possuem, ou possuíam, uma intenção manifesta ou subliminar com isso, não há dúvidas. Em Banabuiú, inclusive, tal publicização foi encarada como uma via para suscitar uma certa competição, que reverberasse em melhoria no desempenho do alunado. Vê-se, portanto, que, no caso desse município, tal uso dos resultados guarda em seu íntimo a preocupação com os futuros resultados educacionais do município. Embora não se ouse asseverar, há grandes chances de que tal uso também tenha sido assim percebido pelas secretarias de educação de Carnaubal, Reriutaba e Tauá.

Seja qual for o fim visado, é forçoso reconhecer que tal publicização pode desencadear processos de competição entre as escolas. Entretanto, para além da remota melhoria do desempenho estudantil, a difusão dos resultados individuais das unidades de ensino pode proporcionar mais consequências prejudiciais do que benéficas, com a possibilidade de ser motivo de mal-estar para gestores, professores e alunos, antes e depois da divulgação dos resultados da avaliação, especialmente se os resultados forem veiculados em forma de *ranking*, como vinha sendo feito por Banabuiú.

4.3.2 Uso dos resultados em ações de (para) intervenção didático-pedagógica

Em maior ou em menor intensidade, a partir dos resultados da avaliação, todas as municipalidades estudadas têm investido em ações de caráter interventivo realizadas diretamente junto aos estudantes ou em medidas que concorrem para isso. A título de esclarecimento, não é demais frisar que tais práticas, aqui denominadas de ações de ou para intervenção didático-pedagógica, não são endereçadas à totalidade dos achados da avaliação, mas apenas às dificuldades de aprendizagem diagnosticadas (Tabela 10).

Tabela 10 – Aproveitamento dos resultados para intervir nas dificuldades de aprendizagem diagnosticadas

	Banabuiú	Carnaubal	Coaraci	Jijoca de Jericó	Martinópolis	Rejuba	Tauá	Total
Correção dos testes respondidos com os educandos	1	1	1	1	1	1	0	5
Elaboração/seleção de material didático	1	1	0	0	1	1	1	4
Formação continuada de professores	1	1	1	0	0	0	1	4
Reforço escolar no (contra) turno	1	1	1	1	1	1	0	5
Total	4	4	3	2	3	3	2	18

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Antes de abordar as ações de cunho interventivo desenvolvidas, corpo a corpo, com os educandos, vale mencionar que ações têm sido promovidas pelas secretarias em prol do desenvolvimento da intervenção pedagógica.

Em três das municipalidades investigadas, Banabuiú, Carnaubal e Jijoca de Jericoacoara, é com base nos resultados da avaliação que a secretaria municipal de educação tem desenhado alguns dos encontros de formação continuada de professores. Nesses municípios, assim como também acontecia em Tauá, tais momentos têm como linha de partida o próprio mergulho nos resultados da avaliação (como já explicado anteriormente). A partir disso, a formação passa a girar em torno da proposição (tanto por parte da secretaria quanto por parte dos professores) de estratégias, atividades e metodologias voltadas à superação das lacunas diagnosticadas³³.

33 Além desse itinerário, as secretarias municipais de educação de Tauá e de Carnaubal também forneceram evidências relativas à promoção de oficinas sobre elaboração de itens, dentro desses encontros. Em Tauá, conforme a fonte documental consultada, o objetivo central dessas oficinas era cultivar a prática de elaborar itens com base nos descritores da matriz de referência da AMET que, não por acaso, foram extraídos das matrizes de referência das avaliações externas (SAEB/Prova Brasil e SPAECE). As informações coletadas a esse respeito no município de Carnaubal denotam, outrossim, o nexos das formações atualmente ofertadas com as avaliações externas e em larga escala, posto que, segundo a Secretária de Educação de Carnaubal, “[...] durante as formações é feito o estudo dos descritores, o estudo dos próprios itens, é feito oficinas sobre ‘Como elaborar o item?’, já para o próprio professor na sua avaliação interna, já implementar esses itens de acordo com essas avaliações externas” (Entrevista em 25/04/2018).

Como Breves, Monteconrado e Rocha (2016) deu-nos a conhecer, o município de Manaus - AM seguia praticamente este mesmo raciocínio. Nesta rede, os resultados da avaliação própria eram aproveitados tanto na formação de professores como na formulação de planos de intervenção pedagógica, tendo como referência “[...] os descritores com desempenho inferior a 50%” (BREVES; MONTECONRADO; ROCHA, 2016, p. 10). Convém realçar que, além deste estudo, a utilização dos resultados para planejamento e execução da formação de professores também foi identificada por Bauer *et al.* (2015a), Breves, Monteconrado e Rocha (2016), Freitas (2015), Maroja (2010), Nunes e Silva (2016), Pereira (2014), Santos e Amorim Neto (2006), Sousa, Pimenta e Machado (2012), cujos achados são oriundos de redes municipais de ensino com avaliação própria.

A bem da verdade, nos municípios supracitados (exceto Jijoca de Jericoacoara), a preparação/seleção de materiais didáticos foi outra forma encontrada pelas secretarias de educação para utilizar os resultados da avaliação e, ao mesmo tempo, alavancar a realização de ações interventivas no plano das escolas. É importante ainda dizer que, além de Banabuiú, Carnaubal e Tauá, de 2011 a 2015, tal uso também foi feito pelo município de Reriutaba, partindo sempre dos dados da avaliação aplicada do 6º ao 9º do ensino fundamental. O material produzido, nesse caso, restringia-se a uma lista de exercícios, abordando, exclusivamente, os conteúdos nos quais os estudantes não apresentassem tanto domínio.

Do mesmo modo, nos municípios de Banabuiú, Carnaubal e Tauá, as alternativas didáticas também têm sido, ou foram propostas à luz das dificuldades de aprendizagem dos educandos, reveladas pela avaliação. O mais interessante a este propósito é que o material bolado por esses três municípios tem/tinha como alicerce os descritores das matrizes de referência das avaliações externas. A partir desses condicionantes, para trabalhar as dificuldades dos alunos relativas à matemática, por exemplo, as estratégias lançadas pelas secretarias de Banabuiú e Tauá consistem(iam) basicamente em jogos, brincadeiras, gincanas, dinâmicas etc.

Com as práticas recém citadas, as secretarias de educação tencionam contribuir com as intervenções didático-pedagógicas, a serem desenvolvidas juntamente com os estudantes. Por oportuno, no que diz respeito às ações de intervenção propriamente ditas, nas redes investigadas, esse tem sido o uso dos resultados preponderantemente feito pelas unidades de ensino, prova disso é que as escolas têm criado tempos e espaços para que essas ações aconteçam.

Nos municípios investigados, afora Tauá, estando cada aluno com seu respectivo teste em mãos, o trabalho realizado pelas escolas passa, necessariamente, pela própria correção dos testes aplicados. Tal prática torna-se possível, pois, como já mencionado, na maioria das redes, os testes aplicados pela avaliação municipal ficam à disposição das escolas, bem como dos seus respondentes. Adicionalmente a isso, as escolas têm criado meios para promover, no turno e no contraturno de matrícula dos estudantes, ações de reforço escolar, no sentido *lato* do termo.

Para tanto, em todas as redes, menos em Tauá, as escolas têm recorrido às informações proporcionadas pela avaliação própria, para formar, em um ou mais dias da semana, grupos de alunos de acordo com o nível de desempenho apresentado ou conforme a fragilidade demonstrada em uma determinada habilidade. E, assim, realizar um trabalho mais direcionado, haja a vista as necessidades de aprendizagem do alunado.

Nos municípios de Banabuiú, Carnaubal, Jijoca de Jericoacoara e Reriutaba, cumpre ressaltar, essas intervenções vêm sendo aplicadas tanto pelos professores, quanto por outros agentes escolares (diretores, coordenadores pedagógicos ou profissionais do Programa Mais Educação). Por fim, também é de destaque que, em duas dessas redes, Banabuiú e Carnaubal, essa tarefa também vem sendo realizada por atores externos à escola, mais precisamente, por alunos de graduação, em iniciativas idealizadas especificamente para esse fim, respectivamente denominadas de “Amigo da escola” e “Programa bolsa universitário”. Ademais, no município de Banabuiú, esse trabalho também tem sido abraçado pelas equipes de formação da secretaria, que tem realizado aulões para o público estudantil de cada escola, condizentes com as lacunas na aprendizagem do mesmo, sobretudo as mais agravantes.

Tais práticas denotam que as redes investigadas têm conseguido fazer usos dos resultados dificilmente praticados com os dados das avaliações aplicadas pelo estado do Ceará ou pela União, sobretudo por conta da demora na divulgação e do nível de detalhamento desses resultados.

A lição aprendida por essas municipalidades foi que é preciso se ater aos resultados da avaliação, sendo esse o passo inicial para se pensar no que é possível fazer com o que eles dizem. A forma como a avaliação é conduzida e como o acesso aos seus resultados é obtido, diga-se de passagem, é uma condição para que isso seja possível. Além disso, também é essencial que a rede de ensino desenvolva tal postura diante dos resultados da avaliação, pois

de nada adiantará ter uma avaliação própria se a rede de ensino não se importar com os resultados ofertados, ou não os utilizar.

No caso das ações apresentadas nesta subseção em particular, o diferencial também está no conhecimento, preciso e em tempo hábil, das reais dificuldades dos educandos. Como demonstrado, as redes pesquisadas não estancam na identificação dessas fragilidades, buscando construir pontes para auxiliar os educandos a ultrapassarem as suas dificuldades e assim descobrir novos horizontes, avançando não só em relação aos anos de escolaridade, mas, sobretudo, nas aprendizagens obtidas.

Outra lição aprendida e porque não ensinada, sobretudo por Banabuiú e Carnaubal, foi que: é preciso focar não no que o professor isoladamente tem que fazer, mas no que a rede em conjunto pode fazer para melhorar a aprendizagem do alunado, sendo importante que as redes escolares avancem ainda mais nesta compreensão.

4.3.3 Uso dos resultados em ações de incentivos

A maioria dos municípios investigados, com exceção apenas de Banabuiú, também tem utilizado os resultados da avaliação para bonificar as unidades de ensino, os gestores escolares, os professores e/ou os alunos. Guardadas as especificidades em torno desse uso, em Carnaubal, Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis, Reriutaba e Tauá, o prêmio/bônus vem sendo concedido diante de altos, ou dos mais altos, desempenhos na avaliação própria.

Tabela 11 – Aproveitamento dos resultados para atribuir bônus/prêmio

	Banabuiú	Carnaubal	Jijoca de Jericoacoara	Martinópolis	Reriutaba	Tauá	Total
Premiação para a escola	0	1	0	0	0	1	2
Bonificação/premiação para o gestor escolar	0	0	0	1	0	1	2
Bonificação/premiação para o professor	0	1	0	1	1	1	4

Premiação para a turma	0	0	0	0	0	1	1
Premiação para o aluno	0	1	1	1	1	1	5
Total	0	3	1	3	2	5	14

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

No município de Carnaubal, de 2009 a 2012, a secretaria de educação chegou a premiar alunos, professores e escolas. Com respeito aos alunos, a premiação era dada para os dois maiores desempenhos de cada série avaliada, sendo um *tablet* para os dois primeiros colocados.

Quanto à categoria do professor, a bonificação era feita de acordo com o resultado da turma, sendo contemplado o docente cuja turma obtivesse a maior média. No ano de 2009, de modo especial, segundo a atual secretária de educação, foram premiados os professores das turmas de 2º, 5º e 9º anos que apresentaram significativa evolução no desempenho, da primeira para a segunda aferição. No período considerado, antes da suspensão da iniciativa em 2013, a premiação reservada para o professor se restringia a um aparelho de som ou a uma certa quantia em dinheiro (duzentos reais em média).

Já para as escolas, o prêmio consistia em um item de utilidade para a instituição educativa. Em uma dessas edições, por exemplo, de acordo com a secretária adjunta, as escolas premiadas receberam um liquidificador industrial. Assim como no caso do aluno e do professor, a premiação não era dada para todas as escolas, mas apenas para aquela(s) que alcançasse(m) a maior pontuação nos anos de escolaridade avaliados.

Em 2017, com a reativação da Provinha Carnaubal, a secretaria de educação optou por não promover, de imediato, a bonificação a partir dos resultados da avaliação. No entanto, segundo a secretária adjunta, no ano de 2018, tais dados seriam de crucial importância para o planejamento da política de bonificação a ser implementada na rede municipal, envolvendo três categorias (aluno, professor e escola).

Dentre os municípios pesquisados, que ofertam algum tipo de prêmio em decorrência da obtenção de resultados satisfatórios na avaliação, Jijoca de Jericoacoara é o único em que isso é feito em uma perspectiva simbólica. Nessa municipalidade, a adesão a tal uso dos

resultados data do ano de 2017, sendo, portanto, relativamente recente. A partir de então, a secretaria passou a premiar com medalhas os estudantes que, na última avaliação aplicada pelo SAEMJJ, lograram nota igual ou superior a oito, tanto em língua portuguesa quanto em matemática.

Semelhantemente à Carnaubal e à Jijoca de Jericoacoara, em Martinópolis, os resultados da avaliação também têm sido peça-chave nos processos de destinação de recompensas. Na realidade, de acordo com as evidências obtidas nesse município, este é um dos principais usos dos resultados feito pela secretaria municipal de educação de Martinópolis.

Por assim ser, o Decreto nº 20, de 18 de agosto de 2017 (MARTINÓPOLE, 2017), que regulamenta a avaliação própria do município, dedica atenção privilegiada a esse uso. Nesse documento, a menção à premiação é efetivada a partir do artigo 2º, perpassando todo o texto, incluindo os anexos. No referido artigo, a secretaria de educação esclarece que:

Art. 2º - O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Municipal – SPAEM, através de avaliação anual promoverá uma análise do desempenho dos alunos da rede pública municipal de Martinópolis nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática [...], com o intuito de reconhecer as melhores práticas pedagógicas, através de prêmios específicos instituídos aos melhores discentes, docentes e núcleos gestores. (MARTINÓPOLE, 2017, p.1).

Ao que tudo indica, em tal município o uso dos resultados para discriminar quem merece ser premiado, dentre o grupo de alunos, professores e gestores escolares, é uma prática bastante consolidada. Até mesmo porque, como colocado pelo próprio decreto, este é um dos objetivos visados com a implementação da avaliação.

No tocante aos alunos, a gestão educacional tem premiado com um *tablet* os estudantes que apresentaram os dois maiores desempenhos, em cada ano de escolaridade avaliado. Para tanto, a secretaria toma como referência apenas os resultados da avaliação realizada no final do ano letivo.

Por sua vez, a bonificação dos professores, coordenadores e diretores leva em conta os seguintes aspectos: i) pontuação referente ao desempenho do alunado vinculado ao professor/núcleo gestor; ii) a pontuação obtida pelo professor/núcleo gestor na avaliação de desempenho (didática, legislação, língua portuguesa e matemática); iii) pontuação obtida pelo

professor/núcleo gestor na avaliação institucional; iv) pontuação obtida pelo professor/núcleo gestor na prova de títulos. Em ambos os estratos, professor e núcleo gestor, o cálculo do total de pontos se faz através de uma média ponderada, tendo o desempenho do aluno influência em 50% do escore total.

A partir desses dados, em consonância com o decreto aludido, a secretaria tem identificado e brindado o primeiro e o segundo lugares das seguintes categorias: núcleo gestor da educação infantil, núcleo gestor das salas multisseriadas (educação infantil e ensino fundamental I), núcleo gestor do ensino fundamental I, núcleo gestor do ensino fundamental II, professor do 1º ano do ensino fundamental, professor do 2º ano do ensino fundamental, professor do 3º ano do ensino fundamental, professor do 4º ano do ensino fundamental, professor do 5º ano do ensino fundamental, professor das salas multisseriadas, professor de língua portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, professor de matemática do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e professor das demais disciplinas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Quanto aos professores em exercício na educação infantil, a secretaria tem premiado os primeiros lugares do infantil II, III, IV e V.

No cálculo da pontuação de três dessas categorias, no que concerne ao desempenho dos discentes, a secretaria tem se utilizado de determinados dados que não provêm da avaliação municipal. Para efeitos de contagem dos pontos dos professores e núcleos gestores da educação infantil, como a avaliação municipal ainda não se consolidou nessa etapa, segundo estabelecido pelo Decreto nº 20/2017, a secretaria tem considerado os “[...] pontos referentes ao alcance das metas estabelecidas pela SEDUC a cada ano para a educação infantil” (MARTINÓPOLE, 2017, p. 2). Já para os docentes cujas áreas do conhecimento não são avaliadas pelo SPAEM, isso tem sido feito com base na:

[...] média das notas obtidas pelos resultados das provas de (Português e Matemática) pelo SPAEM e as notas das avaliações realizadas com os alunos do Ensino Fundamental II, da referida disciplina do professor, onde deverão ser somadas e extraídas a média dos 04 (quatro) bimestres, para atribuição da nota de cada ano/série, para efeito de classificação. (MARTINÓPOLE, 2017, p. 5).

Nesta e nas demais categorias de premiação, sempre que recorre ao desempenho dos alunos no SPAEM, a secretaria utiliza apenas os resultados gerados na última aplicação, realizada no mês de dezembro. Tais resultados, em particular, também determinam se os

professores estão aptos, ou não a participarem da premiação. Parafraseando o artigo 8º do Decreto nº 20/2017 (MARTINÓPOLE, 2017), o professor só é classificado para participar da avaliação de desempenho docente e, portanto, para concorrer à premiação, se a média das turmas em que leciona e que interessa para o cálculo da pontuação for igual ou superior à média municipal lograda no ano anterior, pelo(s) ano(s) de escolaridade atinente(s) à categoria que pretende pleitear.

Por fim, cabe acrescentar que tal política de bonificação, epigrafada de “Prêmio Prof^ª. Maria Ocilane Martins”, tem distribuído valores de trezentos, quatrocentos, quinhentos, seiscentos e até oitocentos reais, dependendo do estrato (professor ou núcleo gestor), da etapa da educação básica em que o profissional atua (educação infantil ou ensino fundamental) e da colocação atingida (1º ou 2º lugar), como consta nos anexos do Decreto nº 20/2017.

A utilização dos resultados nessa perspectiva também foi adotada, de 2011 a 2015, pela secretaria de educação de Reriutaba, repercutindo como uma consequência dos dados da avaliação aplicada do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, especificamente.

A premiação nesse município era direcionada tanto para os alunos quanto para os professores, sendo majoritariamente atribuída em conformidade com a maior pontuação obtida em cada componente curricular avaliado (língua portuguesa, língua inglesa, educação física, matemática, história, geografia e ciências naturais).

No caso do professor, em cada uma das áreas de atuação supracitadas, premiava-se um único docente, que, assim como os demais, tinha sua pontuação definida a partir da média das notas das turmas que lecionava, do 6º ao 9º ano. A premiação do professor, portanto, acontecia por componente curricular, recebendo um *notebook*, como prêmio, o professor que obtivesse o escore mais alto.

Já para os alunos, a secretaria efetivava dois tipos de premiação, uma para o “campeão geral” e outra os “campeões por disciplina”, consoante documento produzido pela secretaria municipal de educação de Reriutaba. No período em que a avaliação esteve em exercício nesses anos do ensino fundamental, era campeão geral o aluno que apresentasse a maior média na avaliação, estando ele matriculado no 6º, 7º, 8º ou 9º ano. Por seu lado, os campeões por disciplina eram identificados no âmbito de cada série. Desta forma, em cada série, era entregue um total de sete prêmios, tendo como critério a nota conseguida em cada

componente curricular examinado. Em ambas as situações, os prêmios não eram cumulativos. Com isso, cada estudante só poderia ser premiado uma única vez.

Seguindo essa lógica, no ano de 2015, por exemplo, o aluno com a média mais elevada recebeu um *notebook*, enquanto os alunos das demais categorias ganharam um *tablet* como prêmio pelo desempenho da avaliação. Além desses objetos, nas outras edições, a secretaria também premiou os estudantes com bicicletas e celulares.

Para tanto, tal município, assim como Carnaubal, Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis e Tauá, reservava um momento específico. Em Reriutaba, de modo particular, a entrega dos prêmios ocorria em um evento, denominado de “Noite das estrelas”, contando, inclusive, com a participação dos pais. Já no município de Tauá, a realização de um evento para esse fim era prevista nos próprios regulamentos³⁴ da avaliação, indicando que a concessão de prêmios se tratava de uma das principais atitudes da secretaria de educação frente aos resultados da avaliação.

Pelo que está posto em tais documentos, como sintetiza o quadro a seguir, de 2009 a 2013, Tauá direcionou algum tipo de recompensa (física, monetária ou simbólica) para os seguintes segmentos: i) aluno; ii) turma; iii) professor; iv) núcleo gestor; v) escola.

Quadro 17 – Prêmios e bônus ofertados pela secretaria de educação de Tauá (2009-2013)

	Aluno	Turma	Professor	Núcleo gestor	Escola
2009	<i>Notebook</i> e Placa de menção honrosa	Placa de homenagem	R\$ 950,00	R\$ 950,00	Kit de equipamentos ³⁵
2010			R\$ 1.015,00	Placa de menção honrosa	Datashow, bebedouro ou freezer
2011			R\$ 1.187,00		
2012			R\$ 1.452,00		Datashow
2013					R\$ 1.567,00

34 Mais precisamente, nos regulamentos concernentes aos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, que foram os únicos que a pesquisa teve acesso.

35 O kit corresponde a: computador, impressora, mesa para computador, mesa para impressora e cadeiras estofadas.

Fonte: Tauá (2009; 2010; 2011; 2012; 2013).

Diferentemente das demais municipalidades, em Tauá, a premiação e/ou bonificação dava-se primordialmente por território pedagógico (Barra Nova, Carrapateiras, Inhamuns, Marrecas, Marruás, Santa Tereza, Sede, Sede Distrital e Trici).

Dentre os alunos avaliados em cada região, a secretaria premiava com um *notebook* o educando com mais alto desempenho na AMET. Assim, um total de nove alunos era contemplado pelo referido prêmio, sendo um estudante por localidade. Além disso, ao longo desses anos, no âmbito de cada unidade de ensino, a secretaria também laureou, com comendas, os educandos com os maiores ou mais satisfatórios resultados.

As turmas, por sua vez, recebiam placas de homenagem. Fazendo uso da mesma lógica adotada na premiação dos *notebooks*, tal placa era conquistada apenas pela “melhor turma”³⁶ por contexto pedagógico.

Os resultados das turmas, por sinal, também eram determinantes para a bonificação do professor, distribuída por território pedagógico. De acordo com o material consultado, de 2009 a 2013, a secretaria pagou um bônus, em forma de 14º salário, para os professores das turmas com as notas mais elevadas. Os regulamentos, no entanto, não deixam claro se isso era feito com base na média geral da turma ou na média referente à cada componente curricular.

O que se sabe é que, no ano de 2009, a secretaria gratificou um professor de português e um professor de matemática de cada região. Além dessa bonificação, que tinha como referência o resultado da turma com maior score, no regulamento de 2009, a secretaria também anunciou a destinação de um bônus no valor de novecentos e cinquenta reais, tanto para o professor de português quanto para o professor de matemática, do aluno com maior pontuação de cada território. Destarte, no ano em tela, somente para os professores, a secretaria desembolsou um total de trinta e seis bonificações.

A premiação do núcleo gestor, do mesmo modo, também se dava por território. A secretaria, nesse caso, cotejava os resultados das escolas de uma edição para outra, recompensando o núcleo gestor da escola que registrasse a maior evolução.

³⁶ Leia-se: turma que atingisse a maior média.

Já para a premiação das escolas, igualmente realizada por contexto pedagógico, a secretaria de educação chegou a definir dois critérios distintos: i) de 2009 a 2010, era premiada a escola que alcançasse o maior resultado; ii) de 2011 a 2013, era premiada a escola que angariasse o maior número de turmas no nível adequado, conforme esquema de classificação adotado pela secretaria. Como relatado em estudo anterior, assinalado por Lima *et al.* (2010), no município de Tauá, tal mecanismo de premiação foi proposto:

[...] como forma de reconhecimento e incentivo ao trabalho e a busca de melhoria do ensino e da aprendizagem, associado ao compromisso de implementar as mudanças necessárias e criar condições próprias à concretização da evolução dos resultados estimados pelo poder público. (LIMA *et al.*, 2010, p. 2445).

Isso posto, importa dizer que tal uso dos resultados não é uma novidade nem para a realidade, para a literatura educacional brasileira, sendo, inclusive, uma das idiosincrasias da terceira geração de avaliações externas e em larga escala. A esse respeito, não é demais recuperar que, as avaliações dessa geração:

[...] relacionam resultados das avaliações a consequências, para as escolas, seus profissionais e/ou alunos, ou seja, políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados. (SOUSA, 2018, p. 870).

Em que pese as variações nas categorias aquinhoadas, nos prêmios ofertados, nos critérios estabelecidos e nos valores injetados, os municípios pesquisados veem seus respectivos mecanismos de premiação/bonificação como uma forma de reconhecimento e valorização dos agentes e/ou instituições escolares com os resultados mais bem colocados.

Por outro lado, tal oferecimento das recompensas também é largamente concebido como um estímulo a mais, pensado para encorajar as equipes escolares a produzir resultados mais elevados. Nesse sentido, embora a recompensa seja dada face ao produto, a finalidade subjacente é exercer influência sobre os processos educacionais desenvolvidos nas escolas. Com isso em mente, estabelece-se que: todos podem ser premiados, mas nem todos serão,

sendo o prêmio/bônus conquistado apenas por àquele(s) que apresentar(em) o(s) mais alto(s) desempenho(s).

Com efeito, o prêmio ou o bônus, que para os municípios pesquisados é sinônimo de incentivo, vem sendo conferido preponderantemente para os maiores resultados. Com exceção de Tauá, nenhuma das municipalidades engendrou, portanto, uma política de incentivo com outra configuração, que se pautasse, por exemplo, na injeção de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino nas escolas com baixos resultados, nas escolas com as maiores flutuações no desempenho de uma avaliação para outra, (como evidenciado em Tauá), ou em todas as escolas da rede independentemente dos resultados obtidos, garantindo a todas elas melhores e mesmas condições de funcionamento.

Os efeitos esperados pelos municípios investigados, a propósito, lembram Brooke, quando advertiu que:

[...] as premissas dos diferentes sistemas de bonificação são essencialmente as mesmas: existe uma relação entre o desempenho dos profissionais da educação (principalmente os professores) e a aprendizagem dos alunos; uma forma de aumentar o desempenho desses profissionais é oferecer um bônus ou um prêmio relacionado ao nível de aprendizagem dos alunos. Funcionando ou como **incentivo** ou como **reconhecimento** pelos bons resultados do exercício da docência. (BROOKE, 2013, p. 122, grifo nosso).

Além do estímulo e reconhecimento visados, tais medidas, das que envolvem vantagens simbólicas às que proporcionam ganhos pecuniários, não vêm se orientando apenas em função de tais fins. Na leitura feita por Sousa (2018, p. 871), por exemplo: “A associação de incentivos aos resultados das avaliações assenta-se na expectativa de que a avaliação gere competição e a competição gere qualidade”. Dentre os municípios investigados, que têm feito tal associação, é bem provável que essa também seja uma das expectativas (in)conscientemente cultivadas, sobretudo, por aqueles que têm reservado expressivas quantias para a compra dos prêmios e/ou para o pagamento das gratificações.

Não obstante, claro está que, com a combinação dos resultados da avaliação a algum tipo de recompensa, as secretarias também buscam conseguir maiores níveis de aceitação e engajamento dos membros da comunidade escolar com a avaliação própria, tendo em vista o que poderão ganhar. No fundo, torna-se também uma tentativa de fazer com que os objetivos

associados à avaliação sejam ferreamente assumidos pelos profissionais da educação, no seio de cada escola da rede municipal de ensino, transpondo assim os muros da secretaria municipal de educação.

Embora não adotem a mesma lógica, é possível que a decisão de utilizar os resultados da avaliação como critério para atribuir recompensas, presente na maioria das secretarias estudadas, tenha sido influenciada pelo Prêmio Escola Nota Dez, em vigor no contexto educacional cearense desde 2009.

Tal prêmio, lançado pelo estado do Ceará, por meio da Lei 14.371 de 19 de junho de 2009 (CEARÁ, 2009), como uma política de incentivo e indução da melhoria dos resultados educacionais, é atualmente regido pela Lei 15.923 de 15 de dezembro de 2015 (CEARÁ, 2015), consistindo basicamente na bonificação de até 150 escolas com os melhores resultados em cada ano de escolaridade avaliado pelo SPAECE, as quais passam a apoiar, do ponto de vista técnico-pedagógico, as escolas³⁷ com os mais baixos desempenhos no 5º e 9º ano do ensino fundamental, também beneficiadas com recursos financeiros.

Partindo das características desta política, Mota (2018), em sua tese de doutorado, buscou compreender a implementação do Prêmio Escola Nota Dez em quatro pares³⁸ de escolas contempladas por esta iniciativa, a partir da percepção e atuação dos agentes envolvidos. Com base nisso, a estudiosa evidenciou que na medida em que eleva o *status* social das escolas laureadas e dos seus integrantes, a referida política gera consequências contrárias para as escolas apoiadas, colaborando para que tais escolas e seus atores sejam estigmatizados.

Ainda segundo Mota (2018) a lógica que rege o prêmio em destaque, quando colocada em prática, gera competição entre municípios, escolas e estudantes, acentua o sentimento de responsabilização pelos resultados escolares, aumenta a pressão sobre gestores, professores e alunos, além de mexer com a autoestima das instituições escolares. No mais, nas escolas premiadas, instaura-se um clima de preocupação e cobrança pela manutenção dos resultados obtidos, enquanto nas escolas apoiadas o que predomina é a revolta, insatisfação e culpabilização pela posição alcançada.

37 O número de escolas apoiadas é igual ao número de escolas premiadas nestes anos, consoante a Lei 15.923/2015.

38 Cada um composto por uma escola premiada e uma escola apoiada.

Os achados da tese de Mota (2018) são, portanto, um convite à reflexão para a União, estados e municípios brasileiros, especialmente para as redes investigadas por esta tese. Diante de desdobramentos como esses, é forçoso que as municipalidades reconheçam os efeitos deletérios que a premiação pode ocasionar nas suas respectivas redes de ensino, façam um julgamento quanto à necessidade de permanecer com tal utilização dos resultados da avaliação e que, a partir disso, canalizem energia, tempo e dinheiro para ações em prol da garantia e melhoria da aprendizagem dos estudantes, como as abordadas no tópico anterior. Afinal, como os próprios municípios pesquisados deram mostras: sempre é tempo de repensar a avaliação e os usos dos seus resultados.

4.3.4 Uso dos resultados em ações de planejamento e remanejamento

Em boa parte dos municípios estudados, os resultados da avaliação própria também têm sido vistos como um verdadeiro guia para o planejamento do trabalho pedagógico das escolas, dos seus objetivos às suas condições de realização (Tabela 12). Os achados reunidos nesse tópico, de um modo geral, dão mostras de como esses dados têm iluminado decisões relativas ao cotidiano e ao contexto de ensino e aprendizagem, incluindo às que se referem ao lugar a ser ocupado por discentes e docentes.

Tabela 12 – Aproveitamento dos resultados para planejar e/ou remanejar professores e alunos

	Banabuiú	Carnaubal	Joazeiro	Martinópolis	Reriutaba	Tauá	Total
Planejamento pedagógico das escolas no ano letivo	0	0	0	0	0	1	1
(Re)estruturação de turmas no início e/ou no decorrer do ano letivo	0	0	1	0	1	0	2
(Re)lotação de professores no início e/ou no decorrer do ano letivo	0	0	0	0	1	0	1

Reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas	0	1	0	0	0	0	1
Total	0	1	1	0	2	1	5

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Como pode-se observar na tabela acima, em Tauá, a cada início de ano letivo, os resultados da avaliação eram utilizados no planejamento pedagógico das unidades de ensino. Tal prática, na verdade, consistia em uma forma de consumo dos resultados possível de ser efetivada, visto que os dados da avaliação só eram disponibilizados três meses após a aplicação, realizada no final do ano letivo. Em síntese, as informações geradas pela AMET em um determinado ano direcionavam as atividades pedagógicas das escolas no ano seguinte. Cabe ainda ressaltar que esse planejamento resultava em um “plano de ação” voltado principalmente para a superação das dificuldades diagnosticadas. Assim, as fragilidades no aprendizado dos educandos de uma determinada turma de 3º ano, por exemplo, eram privilegiadas nas ações a serem desenvolvidas com essa mesma turma, agora matriculada no 4º ano do ensino fundamental.

A correlação existente entre tais práticas e o tempo em que os dados chegavam às escolas municipais de Tauá, no nosso parecer, ilustra bem o fato de os usos dos resultados serem condicionados pelo tempo em que se tem acesso a estas informações.

No caso em tela, mesmo se dando de modo mais demorado do que nos demais municípios pesquisados, a devolutiva dos resultados acontecia em um momento propício à sua utilização, denotando que havia um planejamento por parte da secretaria não só concernente à entrega, como também ao aproveitamento dos resultados.

Nota-se, mais uma vez, o trunfo que é para a gestão da educação municipal ter a avaliação a seu serviço. Como temos patenteado ao longo desta seção, tendo profundo e ágil acesso aos resultados da avaliação, a rede de ensino passa a desenvolver suas ações sintonizadas com os mesmos.

Cenário, neste particular, distinto do que se evidencia com os resultados ofertados pelos sistemas estadual e nacional de avaliação, cuja divulgação foge do controle do município e, de acordo com o tempo e com a forma em que são comunicados, dificulta a sua

utilização. Tal proveito, inclusive, tende a se tornar ainda menos atraente para as municipalidades com avaliação própria, que podem passar a se satisfazer (ou ficar mais ocupadas) com os resultados de sua própria avaliação, ignorando, em termos de uso, os resultados de tais sistemas avaliativos.

A utilização dos resultados da avaliação de um ano para o outro, cumpre alinhar, também foi enfatizada pela secretaria de educação de Jijoca de Jericoacoara. Em tal município, assim como em Reriutaba, foi curioso perceber que os resultados da avaliação são aproveitados para criar condições mais favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Nesse sentido, Jijoca de Jericoacoara e Reriutaba têm utilizado, respectivamente, os resultados em ações de estruturação e reestruturação de turmas, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em Jijoca de Jericoacoara, tais medidas são aplicadas no limiar do ano letivo, levando em conta os últimos resultados do SAEMJJ no ano anterior. Tendo em vista tais resultados, as escolas buscam congregar, em cada turma, alunos com diferentes níveis de desempenho (muito crítico, crítico, intermediário e adequado). A intenção com isso é oportunizar o convívio entre educandos com ritmos de aprendizagem distintos, de modo que uns possam aprender com os outros. Logicamente, esse procedimento, alcunhado de “passagem de turma”, só é realizado pelas escolas onde o número de matrículas em cada ano de escolaridade é suficiente para formar mais de uma turma.

Tal uso, outrossim, torna-se possível graças ao modo como os resultados são disponibilizados. Decerto, para o desenvolvimento de ações como esta, as escolas ou a secretaria de educação têm que, necessariamente, ter acesso aos dados da avaliação em estado relativamente bruto e com a devida identificação dos alunos.

No município de Reriutaba, por sua vez, as implicações dos resultados da avaliação sobre a composição das turmas dão-se de outra forma. Nessa realidade, os dados da avaliação não são utilizados para constituir, mas para redimensionar eventuais turmas, no decorrer do ano letivo. Esse trabalho é feito excepcionalmente nas turmas que apresentem baixos desempenhos, justificados pela falta de disciplina e/ou pela dificuldade de relacionamento entre os estudantes.

Além disso, ainda que não seja a regra, a secretaria de educação de Reriutaba também tem recorrido aos resultados da turma no ano anterior, para designar o professor responsável pela mesma logo no início do ano. Em consonância com os relatos obtidos, essa medida se

aplica principalmente às turmas que demandam maior atenção, seja por conta da situação de aprendizagem, seja por conta dos padrões de comportamento dos estudantes. Por outro lado, de acordo com os diagnósticos atuais da turma, sempre que julga necessário, a secretaria também chega a remanejar o professor de uma turma para outra, ou até mesmo a lotar um professor a mais na turma.

Diferentemente do quadro evidenciado nas redes supramencionadas, é provável que, no ano de 2018, os resultados da avaliação tenham servido como aportes para a reformulação do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Carnaubal. Conforme expressa o depoimento a seguir:

[...] e esses dados, em especial o da Provinha Carnaubal de 2017, eles vão ser utilizados na construção do PPP desse ano. [...] O PPP está sendo revisado agora esse ano, aí eles vão estar construindo o Projeto Político Pedagógico, para os próximos anos e como a gente trabalha, justamente em cima da questão da aprendizagem, todas as avaliações, tanto interna [Provinha Carnaubal], quanto externa, vão ser utilizadas para que a partir desse resultado que eles têm, [...] a partir deles, eles pensarem a escola que eles querem, a escola que eles têm com base nos resultados e a escola que eles querem. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ADJUNTA DE CARNAUBAL, 2018).

Nesses termos, a ideia presente no município, na época da realização da pesquisa de campo, era que a construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas se nortearia não só pelos dados da avaliação própria, mas também pelo desempenho alcançado nas avaliações externas. Sendo assim, não é absurdo supor que a busca pela melhoria dos resultados educacionais nessas avaliações tenha sido exaltada, em alguns desses documentos, como um dos compromissos firmados pela escola, figurando, por conseguinte, entre as finalidades do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos a(u)tores escolares.

Considerando o que já foi ventilado até este ponto, parece-nos adequado afirmar que os resultados da avaliação têm sido utilizados tanto no mesmo ano em que a avaliação foi aplicada, quanto de um ano para o outro, sendo, porque não dizer, usados para subsidiar práticas e decisões de caráter diversificado, em diferentes tempos.

Assim, se há uma relação de interdependência entre o uso dos resultados e o tempo de divulgação, onde o tempo em que o dado é divulgado implica no que pode ser feito com ele (inviabilizando ou possibilitando determinadas ações), também é possível falar de uma

relação entre o uso dos resultados e o tempo de utilização, onde a natureza da ação (ou o tipo de uso) dita quando tais resultados serão utilizados.

4.3.5 Uso dos resultados em ações de monitoramento

De posse dos resultados da avaliação, a maioria das redes pesquisadas tem dado seguimento a medidas de monitoramento, acompanhando/comparando os resultados educacionais periodicamente obtidos e/ou projetando resultados futuros (Tabela 13).

Tabela 13 – Aproveitamento dos resultados para monitorar os resultados da rede

	Banabuiú	Carnaubal	Jijoca de Jericoacoara	Martinópolis	Reriutaba	Tauá	Total
Cotejo com outros resultados obtidos na avaliação municipal	1	1	1	0	1	0	4
Cotejo com os resultados das avaliações externas	1	1	0	0	0	0	2
Cálculo do índice municipal de desempenho	0	0	0	0	1	0	1
Estabelecimento de metas de desempenho	0	0	1	0	0	1	2
Total	2	2	2	0	2	1	9

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2019).

Como já sinalizado nos tópicos antecedentes, as informações fornecidas pela avaliação municipal também têm sido úteis para que as secretarias municipais e as escolas possam comparar o desempenho dos estudantes de uma aplicação para outra. Tal prática foi destacada pelos municípios de Banabuiú, Carnaubal, Jijoca de Jericoacoara e Reriutaba, cujas avaliações são aplicadas mais de uma vez ao ano. Assim, nesses municípios, a partir do segundo diagnóstico, os resultados não analisados isoladamente, sendo confrontados com os resultados

obtidos no(s) diagnóstico(s) anterior(es), na expectativa de evidenciar uma evolução da situação de aprendizagem de um diagnóstico para o outro.

Dois desses municípios, Banabuiú e Jijoca de Jericoacoara, têm adotado uma determinada linha de raciocínio para efetuar esse monitoramento. Em ambos os municípios, além de privilegiar outras habilidades, o teste da segunda aplicação contempla as habilidades com as quais os alunos tiveram maiores dificuldades na primeira avaliação. Deste modo, pode-se identificar se houve, ou não, evolução. É também nessa perspectiva que Jijoca de Jericoacoara elabora o instrumento a ser aplicado na terceira e última aferição.

Além da comparação dos resultados da avaliação própria com outros dados também resultantes da avaliação do município, em duas das municipalidades estudadas, Banabuiú e Carnaubal, coletaram-se depoimentos relativos ao confronto desses resultados com os resultados do SPAECE. Embora as manifestações obtidas em tais municípios não revelem pormenores a esse respeito, conjectura-se que, quando realizada, essa comparação tenha se pautado no desempenho dos alunos por descritor, já que o SPAECE devolve os resultados nesse nível de detalhamento, informando o percentual de acerto em cada descritor, por município e por escola.

Em Banabuiú, tal uso foi mais uma marca da equipe que esteve à frente do SAMEB até o ano de 2016. Assim, a partir de 2017, ele foi abandonado. Em Carnaubal, por sua vez, esse contraste vem sendo realizado, tanto pela secretaria, quanto pelas escolas, desde o início da avaliação. A bem da verdade, nesse município, notou-se um acentuado interesse ao redor desse cotejamento, na medida em que o mesmo foi trazido à baila em diferentes momentos da entrevista realizada com a Secretária de Educação Adjunta de Carnaubal, até mesmo quando a mesma se reportava à periodicidade da Provinha Carnaubal, conforme se observa:

É como o primeiro diagnóstico, que é o conhecimento que ele tem que ter inicial na série, um no final do mês como se fosse, nesse de agosto/setembro, já preparatória, né? Já com toda uma estrutura de uma avaliação externa. E a terceira versão, justamente para **comparar o dado do SPAECE, para comparar o resultado na provinha, na avaliação interna e a externa.** [...] A segunda anual e a última com as bases mesmo, a referência mesmo muito próxima da avaliação externa. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ADJUNTA DE CARNAUBAL, 2018, grifo nosso).

Pelo exposto, há razões para acreditar que tal uso dos resultados esteja em sintonia com as motivações associadas à implementação da avaliação municipal, as quais têm como núcleo a busca pela melhoria dos resultados do município nas avaliações externas. Outrossim, não é à toa que a passagem acima também denuncia o alinhamento da avaliação municipal com o SPAECE, ficando patente o esforço da secretaria para aproximar a avaliação própria o máximo possível da avaliação externa estadual. Sendo assim, parece apropriado afirmar que tais achados servem como fulcro para a tese defendida no presente estudo.

Além dos usos recentemente abordados, no município de Reriutaba se constatou uma certa disposição para utilizar os resultados da avaliação no cálculo de um indicador de desempenho próprio. É importante que seja dito que a menção a esse índice foi feita em apenas um dos documentos relativos ao SAPERE, publicado no ano de 2015. Nessa fonte anunciou-se que:

O SAPERE irá gerar o **índice municipal de desempenho das turmas de Ensino Fundamental II**, onde serão avaliados vários critérios como aprovação e reprovação, nível de desempenho da turma, nível geral da escola, gerando o nível do município (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RERIUTABA, 2015, p. 1, grifo nosso).

Todavia, não se sabe ao certo se esse índice chegou a ser produzido. Se foi, ele não se consolidou, uma vez que a avaliação com ênfase para o segundo ciclo do ensino fundamental foi desarticulada no ano de 2016.

É mister frisar que, em dois dos municípios investigados, Tauá e Jijoca de Jericoacoara, obteve-se sinais de que os resultados da avaliação própria também têm servido como ponto de referência para o estabelecimento de metas. As descobertas efetuadas em tais municípios reforçam as constatações já divulgadas por alguns dos estudos aludidos no terceiro capítulo deste trabalho (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013; ARRUDA, 2011; BAUER *et al.*, 2015a; BAUER; HORTA NETO; SOUSA, 2016; NUNES; SILVA, 2016; SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012). Uma dessas investigações, em particular, a pesquisa de Bauer, Horta Neto e Sousa (2016), revelou que, ano de 2014, o aproveitamento dos resultados para estipular metas para as escolas era uma prática desenvolvida por 2.703 municípios brasileiros.

No município de Tauá, os indícios atinentes à adoção dessa prática circunscrevem-se a um único documento, intitulado de “Orientações para a elaboração de um plano de metas para a escola”. Como o nome já pressupõe, o escrito tem cunho assumidamente didático, preocupando-se, por exemplo, em destacar as características de uma meta (mensurável, relevante, exequível e outras). Grosso modo, nesse texto, é óbvio o encaminhamento para que as escolas construam seus respectivos planos, tendo metas voltadas tanto para os resultados da AMET quanto para os resultados do SPAECE. Apesar dos apontamentos presentes no documento supracitado, a projeção de metas não foi citada pela última coordenadora da AMET, como uma das formas de utilização dessas informações. Assim, não se pode assegurar que as orientações da secretaria tenham sido levadas a cabo pelas escolas ou que essas metas tenham sido realmente formuladas.

Ao contrário de Tauá, no município de Jijoca de Jericoacoara, a fixação de metas é, sem sombra de dúvidas, uma ação assentada nos resultados da avaliação. Conforme o material coletado nessa municipalidade, a princípio, tais metas eram traçadas por cada unidade de ensino no começo do ano letivo, a partir dos resultados obtidos no ano anterior, sendo acordada uma meta para cada série avaliada. Tal modo de proceder, diga-se de passagem, é ratificado pela pesquisa de Muniz (2016).

Essa, porém, não é mais a lógica que norteia o delineamento dessas metas em Jijoca de Jericoacoara. Atualmente, elas vêm sendo estipuladas com base no desempenho apresentado na primeira aplicação do SAEMJJ, e isso torna-se possível porque a avaliação é aplicada de duas a três vezes ao ano. Com tal medida, a secretaria fez com que as metas firmadas pelas equipes escolares tenham uma conotação mais pedagógica, assim a meta de cada turma, por exemplo, toma como parâmetro o seu respectivo desempenho, em vez do desempenho apresentado por outro grupo de alunos.

Juntamente com esse aperfeiçoamento, as escolas do referido município também passaram a produzir a meta a ser alcançada por cada educando, seguindo as determinações da secretaria de educação de Jijoca de Jericoacoara. Nesses termos, a iniciativa de propor tais metas não tem partido das escolas, mas da secretaria. A despeito disso, é salutar perceber que, no lugar de fixar as metas a serem atingidas por cada escola, ao longo dos anos, a secretaria tem confiado essa tarefa às próprias unidades de ensino. De qualquer forma, tal estabelecimento de metas acaba se configurando como mais umas das estratégias

implementadas pela gestão municipal para impelir os agentes escolares a atuar em função de melhores resultados.

A mudança na lógica norteadora do estabelecimento de metas, constatada em Jijoca de Jericoacoara, é ilustrativa do fato de que: os usos feitos dos resultados pelas redes de ensino tendem a estar em movimento.

Além desse tipo de situação, em que a prática adotada passa por aperfeiçoamentos (permanecendo o tipo de utilização, porém com outras feições), as municipalidades pesquisadas demonstraram estarem abertas a novos usos dos resultados, sendo comum, também, o abandono de determinadas práticas, principalmente se não surtirem o efeito estimado.

Ademais, embora alguns dos usos praticados tenham sido previstos na gênese da avaliação, outras formas de utilização são pensadas após a implementação da iniciativa, inspiradas no próprio diagnóstico obtido, valendo-se também de experiências acumuladas a partir do aproveitamento dessas informações.

De todo modo, fica evidente que não são só os resultados da avaliação que chegam rápido e que são sentidos com maior intensidade. Para o bem ou para o mal, quando realizada neste nível, os desdobramentos, influências e conseqüências da avaliação são maximizados, conseguindo tocar mais profundamente alunos, professores e gestores escolares.

Embora seja justo admitir o potencial que boa parte dessas práticas tem de contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, nesse movimento a gestão central do município tem, de certa forma, mitigado a autonomia das instituições escolares, controlando-as por meio da avaliação, regendo condutas, atitudes e atividades que ali se localizam, desvalorizando, por conseguinte, o trabalho desenvolvido pelas escolas que não esteja explicitamente voltado para a produção dos resultados que interessam à secretaria municipal de educação.

Nos municípios investigados, de modo especial, ficou patente que tais resultados tendem a ser o gatilho para o desenvolvimento de ações, havendo uma predisposição da rede de ensino para receber e utilizar os resultados da avaliação. Nesse sentido, as descobertas efetivadas nos remetem, metaforicamente, a uma das fabulosas obras do pintor russo Vladimir Kush, *Breach* (1997), seja pelo impacto que a baleia (resultados da avaliação) ocasiona na

lona de água (rede de ensino), seja pela atenção das pessoas que seguram a lona (agentes educacionais) voltada para a baleia, pelo estado de prontidão e alerta desses atores para não deixar o mamífero cair ou pelo esforço que elas fazem para periodicamente lançar esse animal, mantendo-o no alto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo delineou-se com os propósitos de elucidar os contornos assumidos por iniciativas próprias de avaliação implementadas em seis municípios do estado do Ceará, suas intenções e finalidades e, em especial, analisar os usos que as redes municipais de ensino pesquisadas fazem dos resultados dessas avaliações.

Assim sendo, o roteiro de entrevista desta pesquisa foi estruturado de modo a obter as informações necessárias à consecução de tais objetivos, que depois de alcançados, deram suporte ao pressuposto de que as práticas avaliativas dos municípios cearenses pesquisados e os usos dos resultados obtidos por meio delas vibram em função de intenções e objetivos diversificados, sem se distanciar da busca pela elevação do desempenho do alunado nas avaliações externas. Além das entrevistas com profissionais envolvidos na realização e/ou idealização da avaliação própria, o escrutínio das fontes documentais coletadas nos municípios também foi essencial para que os objetivos supracitados fossem logrados.

No que se refere às intenções e finalidades das municipalidades com a implementação de uma avaliação própria em suas respectivas redes de ensino, evidenciou-se que, com tal medida, as secretarias de educação pesquisadas aspiram obter informações acerca da situação de aprendizagem dos alunos, para subsidiar o desenvolvimento de intervenções didático-pedagógicas, visando melhorar o quadro diagnosticado.

Guardando relação com os objetivos citados no parágrafo anterior, outro denominador comum a todas as redes investigadas é a pretensão de melhorar a aprendizagem dos estudantes, para que assim obtenham um bom desempenho nas avaliações externas aplicadas pelo estado do Ceará e pelo governo federal. Nos objetivos formalmente definidos pelas secretarias, indícios desta finalidade foram nitidamente expressos por Carnaubal e Reriutaba.

Apesar da preocupação com a desenvoltura do alunado nessas avaliações não ser claramente expressa nos objetivos redigidos pelas secretarias de educação de Banabuiú, Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis e Tauá, o anseio de aperfeiçoar a performance a ser apresentada pelos estudantes nos sistemas estadual e nacional de avaliação veio à lume quando os entrevistados destas municipalidades relataram o que, de fato, impulsionou a criação das avaliações próprias. Manifestações indicando isso, cumpre sublinhar, também foram obtidas

nos municípios de Carnaubal e Reriutaba, quando os participantes da pesquisa explanaram as motivações para a tomada dessa decisão.

Impende ressaltar que também foram identificadas outras pretensões, vinculadas ao aprimoramento do currículo, do trabalho das escolas, das ações da secretaria municipal da educação ou, até mesmo, do levantamento de outros tipos de informações, além do desempenho do aluno, que pudessem subsidiar o aperfeiçoamento de propostas e práticas vigentes nas redes de ensino. De toda sorte, não são poucos os objetivos visados pela gestão educacional dos municípios, estando todos, de uma forma ou de outra, intimamente inter-relacionados.

Na totalidade dos casos, as secretarias têm claro quais são os objetivos almejados, os quais justificam a decisão de investir em uma iniciativa própria de avaliação e de mantê-la em atividade, além de se associarem à melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, é provável que a ininterrupção dessas iniciativas possa ser explicada pelo reconhecimento, por parte de seus propositores, de sua contribuição para tanto.

Como revelado por algumas das pesquisas referenciadas neste trabalho, o estabelecimento dessa relação tende a ser efetivado por outros municípios brasileiros detentores deste tipo de iniciativa. Dada a associação entre avaliação e aumento da qualidade da educação, advertimos que é necessário tomarmos o cuidado de não olhar para tais mecanismos sob um prisma redentor, como se a implantação de uma avaliação própria, por si só, fosse repercutir na melhoria educacional. É importante ficar claro que tal investimento, quando bem desenvolvido, pode sim ter consequências benéficas para a educação municipal, todavia a melhoria da qualidade da educação depende de uma série de fatores, que podem ou não contemplar a existência dessas iniciativas na rede de ensino.

Também foi objetivo da presente investigação caracterizar como as avaliações próprias dos municípios pesquisados vêm sendo desenhadas. Isso posto, insta destacar que a maioria das municipalidades estudadas tem incorporado, em suas avaliações próprias, determinados elementos dos sistemas nacional e estadual de avaliação.

Observando as configurações assumidas por essas iniciativas, evidenciou-se que, na maioria das redes (exceto Reriutaba), há um esforço para que a avaliação municipal forneça um diagnóstico do desempenho dos alunos, tendo por base habilidades iguais ou similares às aferidas por esses sistemas. A maior prova disso é a utilização das matrizes de referência,

tanto do SAEB quanto do SPAECE, como um importante referencial curricular para o desenvolvimento dessas iniciativas.

A partir de tais achados, acreditamos que os municípios tendem a visualizar a avaliação própria como uma oportunidade para introduzir as matrizes de referência do SAEB e do SPAECE na rede de ensino. Nessa perspectiva, as secretarias lançam mão da avaliação municipal para efetuar uma cobrança dos descritores examinados por tais sistemas, compelindo, assim, as unidades escolares a cultivarem as habilidades e competências valorizadas por tais matrizes. Diante da vasta utilização, pelas municipalidades, das matrizes supracitadas, apontamos para a necessidade de se investigar até que ponto essas matrizes vêm determinando o currículo escolar, também sendo interessante escrutinar como vem sendo desenvolvido o trabalho das secretarias e/ou das escolas em torno dessas matrizes.

Ademais, a convergência das práticas avaliativas dos municípios para as avaliações promovidas pela União e pelo estado do Ceará também foi identificada no delineamento conferido à avaliação, quanto aos anos abrangidos, à periodicidade, ao tipo de instrumento utilizado e às áreas do conhecimento examinadas.

No que concerne às séries avaliadas, constatou-se a existência de três padrões entre as avaliações investigadas: a aplicação somente no 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental; a incidência em todos os anos do ensino fundamental; ou o direcionamento, apenas, para os anos do ensino fundamental descobertos pelas avaliações externas.

Em relação à primeira tendência, parece adequado afirmar que, com a predileção por tais anos de escolaridade, constatada em dois dos municípios, as secretarias apostam na possibilidade de robustecer a aprendizagem dos alunos matriculados nas séries visadas pelas avaliações externas. Há indicativos da existência de uma atenção diferenciada para estas séries na própria forma como elas vêm sendo chamadas pelas municipalidades, que adjetivam o 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental de “séries-foco”.

A tendência dominante entre os municípios investigados, porém, foi a segunda. Nessa lógica, embora, provavelmente, haja maior preocupação com as “séries-foco”, a decisão dos gestores municipais foi por avaliar o ensino fundamental como um todo, monitorando e zelando o desempenho dos educandos em uma perspectiva contínua. Com isso, as municipalidades têm optado por desenvolver suas ações a longo prazo, para assim aumentar a probabilidade de produzir resultados satisfatórios.

Outro traço que merece destaque e que, inegavelmente, está a serviço da lapidação dos conhecimentos dos estudantes, é a frequência com que os diagnósticos municipais vêm sendo realizados. Nos municípios pesquisados, a tendência é aplicar as avaliações duas a três vezes ao ano, como uma forma de identificar, no decorrer do ano letivo, quais habilidades demandam maior atenção.

No tocante ao instrumento avaliativo, entre as municipalidades, o teste (com itens de múltipla escolha) tem sido o instrumento preferido. Além do seu ajuste à modalidade de avaliação em questão, na maioria dos casos, a opção pelo teste também interage com as intenções educacionais que as secretarias têm em mente. Nessa linha, o uso do teste se faz conveniente, tanto para familiarizar os educandos com o tipo de instrumento e de item utilizados nas avaliações externas, elaboradas pelo estado ou governo federal, quanto para aquilatar os conhecimentos dos estudantes relativos aos descritores historicamente considerados nessas avaliações.

Por oportuno, no que diz respeito aos componentes curriculares, a maior parte das secretarias tem voltado suas lentes para as disciplinas de língua portuguesa e matemática, especificamente. Somente em dois dos municípios, Banabuiú e Reriutaba, pode-se constatar que, além de português e matemática, a avaliação também englobava outras áreas do conhecimento. Nota-se, assim, uma inclinação das secretarias para promover uma avaliação calcada nos sistemas avaliativos dos governos estadual e federal.

Ao que tudo indica, o liame³⁹ da avaliação municipal com os sistemas nacional e estadual de avaliação é tamanho que, caso essas sistemáticas sejam encerradas, provavelmente, muitas das avaliações municipais venham a ser extintas. Nas redes investigadas, em particular, pode-se perceber maior preocupação com a avaliação externa estadual do que com a avaliação nacional. Esse fato é compreensível, pois o SPAECE, em sua trajetória histórica, vem gerando fortes repercussões na educação municipal cearense, seja pela sua proximidade com os municípios, seja pelas consequências advindas dos resultados descortinados.

Desta feita, é oportuno mencionar que desde os anos 1990 o estado do Ceará tem como escopo de suas políticas educacionais a melhoria da educação pública, seja ela ofertada

39 Também apontado por outros estudos, seja quando os utilizam como arquétipo, seja quando elege a elevação dos resultados nestes como uma de suas finalidades (BORN, 2015; COSTA; OLIVEIRA, 2006; FREITAS, 2015; MAROJA, 2010; MUNIZ, 2016; MUNIZ; BRAGA; MUNIZ, 2015; OVANDO, 2011; PIMENTA, 2012; SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012).

pela rede estadual ou por redes municipais de ensino. A partir desta década até os dias atuais, o governo do Ceará vem investindo no seu sistema próprio de avaliação não só para monitorar a situação de aprendizagem dos estudantes, mas para desenvolver políticas, ações e projetos pautados nos dados observados.

Ainda no que tange aos perfis das propostas avaliativas analisadas, algumas das características destas avaliações também vêm sendo identificadas por outras investigações, o que possibilita-nos enxergá-las como tendências, são elas: utilização da avaliação nacional e/ou estadual como modelo; periodicidade anual; caráter censitário; institucionalização legal tardia ou inexistente; participação dos profissionais da educação da rede em suas etapas; comunicação dos resultados de forma acessível aos agentes escolares; retorno dos resultados da avaliação às escolas e aos respectivos estudantes; detalhamento dos resultados por aluno; associação dos resultados aos descritores avaliados e rapidez na devolução dos resultados às unidades de ensino.

A maioria destas características, para que sejam concretizadas, demanda grande esforço das municipalidades, especialmente porque, do projeto à devolutiva dos resultados da avaliação, as redes estudadas (exceto Tauá) vêm atuando autonomamente, contando com as contribuições dos próprios profissionais de que dispõem, sem o apoio de agentes externos ou de serviços especializados.

Em todo caso, as secretarias pesquisadas têm delegado uma equipe para o desenvolvimento ou coordenação da avaliação, não se pode afiançar, no entanto, se as secretarias têm investido na formação desses profissionais ou se eles mesmos têm adquirido a *expertise* requerida por conta própria. Além da equipe da secretaria, Banabuiú, Carnaubal, Martinópole e Reriutaba também contam com a participação ativa dos atores escolares na aplicação da avaliação, o que dá margem para se questionar quanto à fidedignidade das informações produzidas. No município de Reriutaba, de modo especial, é também o pessoal da escola que digita os dados da avaliação. Faz-se necessário atentar, portanto, para o rigor técnico com que os municípios vêm promovendo suas avaliações. Talvez seja este o calcanhar de Aquiles de muitas das avaliações municipais, que, pela falta de pessoal especializado, sem aprofundamento teórico-metodológico, tendem a ser permeadas por deficiências na elaboração e aplicação dos instrumentos avaliativos, digitação, análise e devolutiva dos resultados. Há razão para se conjecturar que as avaliações municipais, de um modo geral, vêm se realizando mais pela força do querer das secretarias de educação do que pela qualidade dos

instrumentos e procedimentos de avaliação propriamente ditos, que podem não se atentar à consistência metodológica e fundamentação teórica requeridas.

Como dito inicialmente, além da investigação sobre os objetivos e desenhos assumidos pelas avaliações municipais, o estudo também objetivou revelar como os resultados da avaliação municipal têm sido utilizados pelas redes de ensino inquiridas.

Nas municipalidades estudadas, especialmente nas redes cujas avaliações são aplicadas mais de uma vez ao ano, os resultados da avaliação têm servido como dispositivo para o desenvolvimento de ações, encabeçadas pelas escolas ou pelas secretarias municipais de educação. Por diferentes vias, tais ações convergem para a apropriação dos achados da avaliação, por parte dos professores, coordenadores, gestores e membros das secretarias municipais de educação, sendo interessante perceber que boa parte dessas medidas são desencadeadas em face dos ditos bons ou maus resultados.

Na maioria dos municípios, os resultados da avaliação própria vêm sendo discutidos com os profissionais da educação, em reuniões com os gestores escolares ou nos encontros de formação continuada de professores, o que é salutar uma vez que concorre para uma maior intimidade com o diagnóstico revelado. Contudo, no lugar de se deterem exclusivamente aos achados da avaliação e no que pode ser feito para melhorá-los, tais encontros também são usados para responsabilizar docentes e dirigentes escolares pelos resultados conhecidos, bem como pelos resultados a serem futuramente apresentados.

Em algumas das práticas relatadas pelas secretarias, pode-se visualizar uma perfeita simetria entre os usos dos resultados e os objetivos perseguidos com a implementação de uma avaliação própria. Mantendo-se fiéis às finalidades precípuas do município, nos entes investigados, grande parte dessas ações tem sido desenvolvida em prol da melhoria do desempenho diagnosticado. Nota-se isso claramente, quando, a partir dos resultados, as redes municipais de ensino investem em medidas que têm como fio condutor a superação das dificuldades de aprendizagem dos educandos, seja quando: pensam em alternativas e materiais didáticos; buscam gerar um ambiente escolar favorável ao processo de ensino e de aprendizagem, através da (re)estruturação de turmas escolares ou da (re)alocação de professores; ou partem para a intervenção pedagógica junto aos alunos avaliados.

Na realidade, como na célebre expressão “Todos os caminhos levam à Roma”, todos os usos dos resultados praticados pelas redes pesquisadas, direta ou indiretamente, têm sido

utilizados como um trampolim para que os estudantes apresentem desempenhos acadêmicos mais satisfatórios. Com tal preocupação em mira, as secretarias de educação têm recorrido a diferentes estratégias para mobilizar as equipes escolares a trabalharem em função deste desígnio.

Alguns destas medidas (concessão de prêmios e/ou bonificações aos membros das equipes escolares, publicização dos resultados atrelados ao nome de escolas e professores, ranqueamento de turmas e escolas, estipulação de metas de desempenho e/ou confrontação entre os resultados obtidos por cada escola de uma aplicação para outra), desigualmente adotadas com características e frequência diversas pelas secretarias de educação, encontram eco nas descobertas empreendidas por outros estudos sobre usos dos resultados da avaliação (municipal, estadual ou federal), referenciados no terceiro capítulo desta tese. Além de serem concebidas para instigar o trabalho pedagógico das unidades de ensino, tais estratégias tendem a ser úteis para responsabilizar as escolas pelos resultados obtidos e, ao mesmo tempo, oportunizar uma cobrança por melhores resultados.

Não raro, a expectativa, com usos dos resultados dessa natureza, é que as escolas se esforcem para assegurar o aprendizado esperado pela secretaria ou por elas próprias, tanto para obter a recompensa a que estão candidatas, quanto para fugir de situações vexatórias frente a seus pares ou à sociedade. O que está subjacente à combinação dos resultados da avaliação a algum tipo de recurso ou gratificação é o acolhimento da ideia de desigualdade no interior da rede, que com esta medida só tende a se acentuar.

Com isso, as secretarias acabam impelindo escolas, gestores, professores e alunos a competirem entre si. Sendo assim, na corrida pelas maiores posições, as unidades de ensino tendem a recorrer a estratégias variadas, citamos como exemplo: o trabalho diário com os descritores abarcados pela avaliação, o uso de simulados (aproveitando inclusive os próprios itens da avaliação municipal) ou, até mesmo, a oferta de prêmios.

Na medida em que as recompensas são distribuídas desigualmente, as consequências para os envolvidos também são díspares. Se mantida por muito tempo, tal política corrobora o (des)prestígio das instituições escolares, de acordo com os resultados produzidos ou com a quantidade de títulos conquistados, não só das escolas, mas também dos seus profissionais e da comunidade na qual a escola está inserida. Em decorrência disso, cria-se uma resistência por parte dos profissionais da educação para trabalhar em escolas afamadas por apresentarem

baixos resultados, tal como dos pais para matricular seus filhos, enquanto que nas escolas com altos resultados ocorre justamente o inverso.

Nos depoimentos e documentos coletados, são nítidos os indicativos de que os resultados das avaliações propostas pelos municípios vêm sendo utilizados como um curinga para a tomada de diferentes tipos de decisão, que têm como núcleo o desempenho do aluno e que, em sua maioria, concentra-se na necessidade de melhorá-lo, antes e depois da avaliação municipal, ou até a data de realização da avaliação externa e em larga escala.

A propósito, os achados do nosso estudo confluem para o entendimento de que as avaliações externas e em larga escala têm induzido as redes municipais a investir em iniciativas, projetos, estratégias e ações que visam à promoção da qualidade do ensino. Como já aludido, não é demais dizer que a avaliação própria é, para os municípios, um importante passo dado nesta direção.

Decerto, as iniciativas municipais de avaliação têm o seu valor para os municípios, configurando-se como um valioso instrumento tanto para a gestão da educação municipal quanto para a gestão dos processos educativos no interior de cada unidade de ensino. Não obstante, diante do cenário atual, com a adoção desses mecanismos pelos governos nacional, estadual e municipal, é preciso chamar atenção para a incidência de um grande volume de avaliações no cotidiano escolar, que, juntas, têm o potencial de atropelar o trabalho docente, balizar o currículo escolar, subtrair o tempo relegado às situações de ensino, além de enfadar professores e alunos. Em virtude disso, no nosso parecer, seria mais vantajoso se os entes federados desenvolvessem um trabalho efetivamente articulado, condensando as diferentes iniciativas em uma só, até mesmo porque: as avaliações promovidas por essas três instâncias (municipal, estadual e federal) têm se comportado como as irmãs Greias, se servindo do mesmo olho para visualizar cada uma por sua vez a situação de aprendizagem dos estudantes.

Todavia, as práticas avaliativas municipais tendem a ter maiores impactos no trabalho pedagógico das escolas, não só pela sua contiguidade com a rede avaliada, mas pelo rápido retorno dos resultados da avaliação e dos usos feitos deles, fazendo-se necessário investigar, por exemplo: quais as implicações destas iniciativas para o trabalho docente? Com a realização destas avaliações há diminuição do espaço/importância da avaliação da aprendizagem desenvolvida pelo professor? O ensino tem se convertido à uma preparação para estas avaliações? A presença desses mecanismos corrobora a eliminação da

diversificação dos instrumentos avaliativos na sala de aula? A “avaliação do professor” tem sido substituída pela “avaliação da secretaria”?

Para as avaliações municipais cearenses, de modo específico, são bem-vindas análises sobre as contribuições do PAIC para o desenvolvimento destas iniciativas. Também são oportunos estudos futuros que se voltem aos municípios que têm terceirizado a realização de suas avaliações (por meio da contratação de uma assessoria externa), visando identificar: como este trabalho vem sendo efetuado? A que fins se destina? Quais os custos envolvidos? Por que as municipalidades não têm forjado as suas próprias avaliações?

É forçoso ainda reconhecer que, depois de investirem em uma avaliação própria, as municipalidades costumam ter dificuldade de preservá-la na rede de ensino, por razões orçamentárias, técnicas e/ou partidárias. Por tais motivos, algumas das propostas de avaliação acabam sendo, definitiva ou temporariamente, desativadas. Por outro lado, quando mantidas, a tendência é haver um aprimoramento contínuo das práticas avaliativas, de modo a atender mais prontamente aos interesses dos gestores municipais.

Pelo exposto, convém indagar: que futuro podemos antever para as avaliações próprias em nível municipal? Tendo em vista o cenário político-econômico da atualidade, podemos vislumbrar dois horizontes distintos.

Em primeiro lugar, com o novo regime fiscal, instituído por meio da emenda constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016) e com as atuais incertezas que circundam o financiamento da educação pública nacional, é provável que a maioria dessas avaliações sejam desarticuladas nos próximos anos, em virtude da falta de recursos orçamentários para custeá-las.

No outro extremo, *vis-à-vis* à política anunciada pela atual gestão do Ministério da Educação, outro horizonte possível é o fortalecimento dessas iniciativas por parte dos municípios, de modo a corresponder às expectativas do governo federal e, assim, angariar eventuais benefícios. Ao que parece, nos próximos anos, a referida gestão se propõe a aperfeiçoar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), prevendo a ampliação de recursos, bem como a associação deles à cobrança ou ao alcance de metas (BRASIL, 2019a).

Não é patente, porém, que metas seriam estas. Embora não se possa afirmar, é provável que tais metas guardem relação com o diagnóstico demonstrado pelo SAEB, assim como já acontece. Mas como isso seria feito, se apesar de abarcar todas as etapas da educação básica, com exceção da avaliação de língua portuguesa e matemática aplicada no 5º e 9º ano do ensino fundamental, o SAEB a partir deste ano – 2019 – será realizado por amostragem? O que se sabe é que: a administração da pasta situou a tônica na educação básica, mostrando-se favorável à entrega de resultados por parte da gestão técnica, à meritocracia e à oferta de incentivos para a adoção de práticas exitosas no âmbito da gestão educacional, sendo estas algumas de suas diretrizes (BRASIL, 2019b).

No mais, é preciso problematizar ainda sobre que tipo de avaliação os municípios vêm implementando. Nota-se, de um modo geral, uma falta de consenso a esse respeito entre os pesquisadores educacionais e entre os próprios municípios. No nosso ponto de vista, a ausência desse consenso deve-se em grande parte às nuances existentes entre essas avaliações. Há iniciativas, por exemplo, que em nenhum momento contam com a participação do professorado, enquanto outras dependem da colaboração ativa dos professores para serem realizadas.

Grosso modo, as avaliações desenvolvidas pelos municípios vêm sendo tratadas como: i) avaliação interna, em decorrência do entendimento de que a avaliação é restrita à rede municipal que a promove, não sendo direcionada aos estudantes de outras redes de ensino como o SAEB, por exemplo; ii) avaliação externa, em decorrência do entendimento de que seus propositores são agentes de fora da escola; iii) avaliação em larga escala, em decorrência do entendimento de que a aferição abrange um grande número de estudantes; iv) sistema de avaliação, em decorrência do entendimento de que, pelos procedimentos adotados, a iniciativa ganha este estatuto assim como os sistemas estadual e nacional de avaliação, ou, até mesmo, em decorrência da tentativa do município de desenvolver um mecanismo de avaliação mais aproximado possível destes sistemas.

A bem da verdade, a partir da aproximação com as propostas municipais de avaliação efetivada ao longo deste trabalho, pode-se dizer que os municípios tendem a usar os sistemas de avaliação da União ou dos estados como referências de “como fazer”. Por outro lado, as municipalidades tendem a extrair de tais sistemas lições de “como não fazer”, envidando esforços para que suas avaliações superem as limitações apresentadas por essas sistemáticas. Além disso, como foi demonstrado por esta tese, em alguns casos, os sistemas

estadual e federal de avaliação estão entre as motivações e objetivos dos municípios “para se fazer” e “para que fazer” uma avaliação própria. Nessa perspectiva, a avaliação municipal tende a ser implementada como o principal mecanismo para viabilizar a melhoria do aprendizado dos estudantes, condição essencial para que a rede obtenha êxito nestes sistemas avaliativos.

Por fim, é peremptório afirmar que a decisão das municipalidades de criar sua avaliação não deixa de ser uma forma de o município requerer para si a autoridade de avaliar a sua própria rede de ensino, ao invés de esperar os diagnósticos ofertados pelo estado e pela União. Tal decisão também se relaciona com a necessidade de que a avaliação e as informações por ela proporcionadas tenham utilidade e que sejam mais ajustadas às especificidades do município. Paralelamente a isso, ter uma avaliação própria e usar os seus resultados confere aos municípios a sensação de ter as rédeas da sua rede de ensino.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

AGUIAR, Luzanilde Oliveira. Ampliando a funcionalidade pedagógica do Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Juazeiro/BA - SAEJ. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 3., 2014, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: UNESP, 2014.

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ANTUNES, Ana Lúcia; XAVIER, Edir Petruceli Carayon; FREITAS, Maria Auxiliadora. Avaliação do rendimento do aluno da escola estadual de Minas Gerais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 6, 1992.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. *In*: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

ARRUDA, Cristiano Pereira. **Análise do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais (SAEM) aplicado na rede municipal de Educação Básica de Uberaba-MG: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2011.

BANABUIÚ. Secretaria Municipal de Educação. **Mapa de correção do Sistema de Avaliação Municipal da Educação de Banabuiú**. Banabuiú-Ceará, 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Carta ao Mestre**. Banabuiú-Ceará, 2011. p. 1-77.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Mapa interventivo por turma**. Banabuiú-Ceará, 2017. p. 1-32.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Sistema de Avaliação Municipal da Educação de Banabuiú (SAMEB)**. Banabuiú-Ceará, 2009. p. 1-9.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na Educação Básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 75, ago. 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. **Avaliação na Educação Básica, 1990-1998**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BAUER, Adriana; PIMENTA, Cláudia Oliveira; HORTA NETO, João Luiz; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: O que dizem os números? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago, 2015a.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Zákia Lian; HORTA NETO, João Luiz; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **37ª Reunião Nacional da ANPED**. UFSC: Florianópolis, 2015b.

BAUER, Adriana; HORTA NETO, João Luiz; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso. **Relatório Final: Resultados do Survey**. Fundação Carlos Chagas, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. São Paulo, 2016.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p.101-132, nov. 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: *Ahead of print*, fev., 2012.

BORN, Bárbara Barbosa. Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 6.094, 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 14 de jun. de 2018.

_____. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de dez. de 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB. Brasília, 2007b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nota técnica: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do IDEB no Brasil, estados, municípios e escolas. Brasília, 2007c. Disponível em: Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de mar. 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 26 de fev. 2017.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. Em café com jornalistas, Weintraub defende investir em educação básica e ensino técnico. Brasília, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51761>. Acesso em 21 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. Weintraub defende ampliar recursos para o Fundeb. Brasília, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76371:weintraub-defende-ampliar-recursos-para-o-fundeb-mas-diz-ser-preciso-cobrar-metas&catid=211&Itemid=86. Acesso em 04 de junho de 2019.

_____. Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, n. 55, seção 1, p.17, 22 mar. 2005.

_____. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, DF, n. 246, seção 1, p.20.767-20.768, 28 dez. 1994.

_____. Portaria nº 271, de 22 de março de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, n. 57, seção 1, pág. 59-60, 25 de mar. 2019a.

_____. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, n. 83-A, seção 1, pág. 1-2, 2 de mai. 2019b.

_____. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, n. 109, seção 1, p. 17, 10 jun. 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BREVES, Núbia do Socorro Pinto; MONTECONRADO, Glenda Martins; ROCHA, Santana Elvira Amaral da. Avaliação de desempenho do estudante na rede pública municipal de ensino de Manaus: estratégias para tomada de decisões. *In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 4., 2016, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: UNESP, 2016.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

_____. Políticas Estaduais de Responsabilização: Buscando o Diálogo. *In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.* v. 2. Florianópolis: Insular, 2013.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; OLIVEIRA JUNIOR, Rafael Gabriel de. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. **Pesquisa e Debate em Educação**, Minas Gerais, v. 2, n. 2, p.62-77, 2012.

CARNAUBAL. Secretaria Municipal de Educação de Carnaubal. **Níveis de desempenho: Provinha Carnaubal.** Carnaubal-Ceará, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Carnaubal. **Provinha Carnaubal 2017: Relatório das alternativas assinaladas corretamente pelos alunos.** Carnaubal-Ceará, 2017.

_____. Secretaria de Educação de Carnaubal. **Provinha Carnaubal: Avaliação do Rendimento Escolar.** Carnaubal-Ceará, 2009. p. 1-8.

CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa. O sistema de avaliação do desempenho escolar de Jaguaruana-CE (SADEJ) para a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2013.

CASSETTARI, Nathalia; NICODEMO, Aline da Silva. Bons resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos – o caso de São José dos Campos. *In: FREITAS, Dirce*

Nei Teixeira de; REAL, Gisele (Orgs.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental**: cenários municipais. 1ª ed. Dourados: UFGD, 2011, v. 1, p. 59-79.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Palestra inaugural. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Brasília, DF: MEC, 1998.

CASTRO, Solange L. de; ARAÚJO-JORGE, Tania C.; CABELLO, Pedro H. Sistematização e Análise de Resultados: Confeção de Planilhas, Tabelas, Gráficos e Análises Estatísticas. *In*: JORGE, Tania C.; CASTRO, Solange L. (Orgs). **Doença de chagas**: manual para experimentação animal [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000.

CATALANI, Érica Maria Toledo; GONSALES, Fernando. Prova da Cidade 2009: uma experiência de avaliação em larga escala para diagnóstico da área de Matemática na cidade de São Paulo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1., 2010, Bauru. **Anais**[...]. Bauru: UNESP, 2010, p. 1-19.

CASTRO, Arlene Moreno de; SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. Limites e potencialidades de iniciativas municipais de avaliação: um estudo de caso na RME/SP. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 4., 2016, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: UNESP, 2016.

CEARÁ. Boletim dos Sistema de Avaliação SPAECE 2010. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./dez. 2010.

_____. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o prêmio escola nota dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar alfabetização (IDE-alfa), e dá outras providências. **Diário**

Oficial do Estado, Fortaleza-CE, série 3, ano I, nº 111, Caderno 1/2, 19 jun. 2009.

_____. Lei nº 15. 923, de 15 de dezembro de 2015. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza-CE. Série 3. Ano VII. nº 234. 15 dez. 2015. p. 6.

COSTA, Marly de Abreu; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. Avaliação do desempenho escolar de alunos da rede municipal de Angra dos Reis: subsídios para tomada de decisões. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL*, 3., 2006, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza, UFC, 2006.

COUTINHO, M. S. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 18-28.

ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. **Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2013.

EVARISTO, Marcela Cristina; SANTOS, Ailton Carlos. Prova da Cidade 2009: uma experiência de avaliação em Língua Portuguesa na cidade de São Paulo. *In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 1., 2010, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: UNESP, 2010.

FERRAROTTO, Luana. **PROMASE: Análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2011.

FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Márcia Sigríst. PROMASE: análise de uma experiência de avaliação de sistema municipal. *In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)*, 2010, Belo Horizonte-MG. *Convergências e Tensões no campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais*. Belo Horizonte: Belo Horizonte, 2010.

FIGUEIREDO, Dione Maribel Lissoni. **Gestão Municipal, Qualidade de Ensino e a**

Avaliação do Rendimento Escolar: Um Estudo do Município de Cosmorama. Araraquara. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. *In:* BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos.** v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

FREITAS; Dirce Nei Teixeira de; OVANDO, Nataly Gomes. A avaliação educacional em contextos municipais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 963-984, out./dez., 2015.

FREITAS, Idelma Pires de. **Análise do sistema de avaliação do rendimento escolar de Marília.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: dezembro de 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. Avaliação de redes de ensino: a responsabilidade do poder público. *In:* _____. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009.

_____. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

_____. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, v. 01, p. 53, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2018.

_____. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

GATTI, Bernadete Angelina; VIANNA, Heraldo Marelím; DAVIS, Cláudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois estudos de caso. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 04, jul-dez 1991, p. 7-26.

GIMENES, Nelson; SILVA, Vandrê Gomes da; PRÍNCIPE, Lisandra Marisa; LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela Miranda. Além da Prova Brasil:

Investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

GOMES, Márcia. Bueno. **Monitoramento e Gestão do Ensino Fundamental: Práticas Escolares em Face de Políticas Indutoras**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Campus Dourados, 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

GOMES NETO, João Batista F. et al. **Educação Rural: Lições do EDURURAL**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb**. Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 11 de novembro de 2017.

_____. **Saeb**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 29 de maio de 2019.

_____. **Anresc (Prova Brasil)/Aneb**. Brasília, 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 11 de novembro de 2017.

JIOCA DE JERICOACOARA. Secretaria Municipal de Educação. **Mapa de aproveitamento da escola por níveis**. Jijoca de Jericoacoara-Ceará, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Mapa de aproveitamento da turma**. Jijoca de Jericoacoara-Ceará, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Quadro de respostas da turma**. Jijoca de Jericoacoara-Ceará, 2017.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163. dez. 2006.

LESSARD, Claude; BRASSARD, André; LUSIGNAN, Jacques. **Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de**

reddition de comptes: les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique),

de la France et du Royaume-Uni. Montréal: LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 2002.

LIMA, Alessio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2007.

LIMA, Maria Deuzanira de; SANTOS, Geandra Cláudia Silva Santos; LIMA NETO, Francisco Feitosa; LIMA, Giuvanilda Gomes de Sousa. Avaliação da educação municipal de Tauá: Uma experiência em construção. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., 2010, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2010, p. 2442-2449.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e

gestão da educação. **RBPAAE**, Goiânia, v. 31, n. 3, p. 667 – 680, set./dez. 2015.

MAROJA, Claudio. Prova São Paulo: um diálogo entre a avaliação em larga escala e externa e as orientações pedagógicas para a melhoria do ensino na cidade de São Paulo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., 2010, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2010, p. 2106-2113.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009a.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; OLIVEIRA, Edivone Meire; SILVA, João Eudes Moreira da; RAQUEL, Betânia Maria Gomes. Sistemas Municipais de Avaliação: uma Tendência das Políticas Públicas de Descentralização. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Anais** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2009b.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. Paic: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 41, set/dez, 2008.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; OLIVEIRA, Edivone Meire; FONSECA, Andréia Serra Azul da. Sistemas municipais de avaliação do estado do Ceará. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais**[...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; OLIVEIRA, Edivone Meire; FONSECA, Andréia Serra Azul da; SILVA, João Eudes Moreira da; EFSTRATIOS JÚNIOR, Manolidis. Sistemas municipais de avaliação do estado do Ceará. *In*: VIANA, Tania Vicente; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SOBRAL, Adriana Eufrásio Braga (Orgs.). **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Imprece, 2010.

MARQUES, Maria do Carmo Pinheiro; BARROSO, Maria Cleide da Silva; SOUSA, Silvana Melo de. Política municipal de avaliação monitoramento e acompanhamento do rendimento

escolar em Maracanaú. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., 2010, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2010, p. 2782-2789.

MARTINÓPOLE. Prefeitura Municipal de Martinópole. Decreto nº 20, de 18 de agosto de 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Martinópole. **Quadro de respostas da turma**. Martinópole-Ceará, 2017.

_____. **Lei nº 305 de 22 de novembro de 2006**. Institui o Ensino fundamental de 09 anos do Município de Martinópole, referenda a Proposta Adotada pela Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Martinópole, Martinópole, 2006.

MASSAD, Eduardo; MENEZES, Renée X. de; SILVEIRA, Paulo S. P.; ORTEGA, Neli Regina S. **Métodos quantitativos em medicina**. São Paulo: Manole, 2004.

MATOS, Kelma Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019. Brasília, 28 de jun. de 2018, 19h49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>. Acesso em: 18 de mai. de 2019.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional: a adesão e os impasses de sua realização**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

MOTA, Maria Océlia. **Entre a meritocracia e a equidade: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação dos agentes implementadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MUNIZ, Rita de Fátima. **Os efeitos de uma sistemática de avaliação municipal na aprendizagem de alunos de 2º ano dos anos iniciais em escolas do município de Jijoca de Jericoacoara (CE)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2016.

MUNIZ, Rita de Fátima; BRAGA, Adriana Eufrásio; MUNIZ, Sheila Maria. Avaliações em larga escala enquanto indutoras de ações: o caso do SAEMJJ. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2015.

NUNES, Raquel Queiroz; SILVA, Gelcivânia Mota. Avaliação da aprendizagem escolar da rede pública municipal de ensino de Serrinha – Avapre. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 4, 2016, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: UNESP, 2016.

OVANDO, Nataly Gomes. **A Avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses**. 2011. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

PASSAMAI, Maria Hermínia Baião. **A implantação e implementação do sistema de avaliação das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória/ES: possibilidades e limites**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014.

PEREIRA, Maria Cândida Viana. **Análise das estratégias de acessibilidade ao sistema de avaliação Avalia BH para os alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2014.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 5, 1992.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **As Avaliações Externas e o Trabalho de Coordenadores Pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Bons Resultados no Ideb - Fatores Explicativos do município de Indaiatuba. *In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 1. p. 1-13.

PLATAFORMA ANUÁRIO DO CEARÁ. Disponível em:
<http://www.anuariodoceara.com.br/idh-municipal-ceara>. Acesso em 01 jan. 2017.

PORTAL QEDU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em 03 jan. 2017.

PORTAL MEU MUNICÍPIO. Disponível em: <https://meumunicipio.org.br>. Acesso em 02 jan. 2017.

RAIMUNDO, Elaine Alves. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, 2013.

RERIUTABA. Secretaria Municipal de Educação. **CONCURSO SAPERE** (Sistema Permanente de Avaliação de Reriutaba). Reriutaba-Ceará, 2015. p. 1-4.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Planilha de diagnóstico de leitura e compreensão**. Reriutaba-Ceará, 2017a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ficha de diagnóstico de leitura**. Reriutaba-Ceará, 2017b.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. **Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais**: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2014.

ROSSINI, Sandrine Cristina Ibañes. Análise da implementação do sistema de avaliação educacional em Limeira - SP a partir da atuação dos gestores escolares das escolas

pesquisadas. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SÃO PAULO. RESOLUÇÃO SE nº 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). São Paulo: Seesp, mar. de 1996.

SANTOS, Maéve Melo dos; AMORIM NETO, Plínio José. **Avaliação de ensino-aprendizagem no ensino fundamental**: apresentação de metodologia desenvolvida pela secretaria municipal de ensino de Petrolina – PE. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 3., 2006, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2006.

SILVA, Antônia Bruna da; FERNANDES, Maria Beatriz. Avaliações municipais: uma revisão bibliográfica (1990-2016). **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 8. n. 17, p.1-22, pub. cont. 2019.

SILVA, Sérgio Eustáquio da. **Utilização e apropriação do Avalia-BH pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2013.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 863-878, out./dez. 2018.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85.

SOUSA, Sandra Zákia. Construindo o campo e a crítica: o debate. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

SOUSA, Sandra Zákia. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, Sandra Zakia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set/dez. 2012.

SOUZA, Maria Alba de. A experiência de avaliação educacional em Minas Gerais 1992 – 1998. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 19, p. 57-76, 1999.

TAUÁ. Secretaria Municipal de Educação de Tauá. **AMET: Avaliação Municipal da Educação de Tauá**. Tauá-Ceará, s. d. p. 1-13.

_____. Prefeitura Municipal de Tauá. **Lei nº 2167 de 17 de junho de 2015**. Aprovou o Plano Municipal de Educação (PME). Tauá - Ceará, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Tauá. **Regulamento Avaliação externa do Sistema Municipal de ensino de Tauá – AMET**. Célula de Avaliação. Tauá - Ceará, 2009. p. 1-4.

_____. Secretaria de Educação de Tauá. **Regulamento Prova AMET 2010**. Tauá - Ceará, 2010. p. 1-7.

_____. Secretaria Municipal de Tauá. **Regulamento Prova AMET 2011.2**. Célula de Avaliação. Tauá - Ceará, 2011. p. 1-4.

_____. Secretaria Municipal da Educação de Tauá. **Regulamento Prova AMET 2012**. Célula de Avaliação. Tauá - Ceará, 2012. p. 1-4.

_____. Secretaria Municipal da Educação de Tauá. **Regulamento Prova AMET 2013**. Célula de Avaliação. Tauá - Ceará, 2013. p. 1-4.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Tauá. **Sem título**. Tauá - Ceará, 2012. p. 1-2.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública: um estudo em 39 cidades. **Educação e seleção**, São Paulo, n. 20, p.5-56, 1989.

_____. Avaliação Educacional: quase história. In: _____. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. Desenvolvimento de um Programa de Avaliação do Sistema Estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 8, p. 5-37, 1993.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim; GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação do rendimento de alunos das 2ªs e 4ªs séries de escolas oficiais do estado do Paraná. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 18, p.5-62, 1988.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WASELFISZ, Julio Jacobo. As origens do Saeb. In: HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Orgs.). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago. 2016.

YOU EDUC PLATAFORMA DE AVALIAÇÃO DE ENSINO. Cases de sucesso. [20--]. Disponível em: <http://youeduc.com.br/cases-de-sucesso/>. Acesso em: 02 de dez. de 2017.



APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação**

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Roteiro para entrevista

01 - Maior Título Acadêmico:

- Nível médio
- Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro

02 - Todas as perguntas posteriores a esta são relacionadas à avaliação municipal. Antes de passar a respondê-las, informe a função que você exerce na secretaria municipal de educação.

- Secretário Municipal de Educação
- Técnico da Secretaria Municipal de Educação
- Profissional responsável pela condução do sistema municipal de avaliação

Outro:

03 - Nome do município:

- Banabuiú
- Carnaúbal
- Jijoca de Jericoacoara
- Martinópole
- Reriutaba
- Tauá

04 – Qual o nome do mecanismo de avaliação desenvolvido pelo município?

05 - Em que ano a avaliação municipal foi criada?

06 - A iniciativa de avaliação promovida pelo município está ativa?

07 - Caso a avaliação municipal esteja desativada, qual o motivo que levou à sua descontinuidade?

08 - Caso a avaliação municipal esteja desativada, até que ano ela foi realizada?

09 – A avaliação própria é regulamentada por algum documento de âmbito municipal?

10 - Que documento/dispositivo legal regulamenta a avaliação municipal?

11 – O mecanismo desenvolvido pelo município tem como foco a avaliação:

do aluno

do professor

da instituição de ensino

Outro:

12 – A avaliação desenvolvida pelo próprio município possui objetivo(s) claramente definido(s)?

13 - Quais são o(s) objetivo(s) da avaliação desenvolvida pelo município?

14 - Apesar da existência das iniciativas nacionais e estaduais de avaliação, por que o município tomou a decisão de criar uma avaliação própria?

15 - Qual a periodicidade da avaliação municipal? Qual a frequência e o(s) período(s) em que a avaliação é realizada na rede de ensino?

16 - Qual(is) ano(s) é(são) avaliado(s) por meio da iniciativa de avaliação própria?

17 - Qual(is) a(s) disciplina(s) avaliada(s) pela iniciativa desenvolvida pelo município? [*Se o município avaliar mais de um ano (série), indique as disciplinas avaliadas em cada um dos anos*]

18 - Qual(ais) a(s) referência(s) que norteia(m) a definição dos conteúdos que serão avaliados?

19 - Qual(is) o(s) tipo(s) de instrumento(s) de avaliação utilizado(s) no mecanismo de avaliação? [*Se o município avaliar mais de um ano (série), indique o(s) instrumento(s) avaliativo(s) utilizado(s) em cada um dos anos*]

20 - Quem elabora o(s) instrumento(s) de avaliação utilizado(s)?

21 - Na ELABORAÇÃO do(s) instrumento(s) de avaliação:

o município atua de modo autônomo

o município conta com o apoio de uma instituição

o município conta com o apoio de um serviço especializado

Outro:

22 - Quem aplica os instrumentos de avaliação?

23 - Na APLICAÇÃO do(s) instrumento(s) de avaliação:

o município atua de modo autônomo

o município conta com o apoio de uma instituição

o município conta com o apoio de um serviço especializado

Outro:

24 - A aplicação dos instrumentos nas escolas do município leva quanto tempo (em média) para ser concluída?

25 – A avaliação municipal conta com o envolvimento dos profissionais da rede de ensino?

26 - Quais são os profissionais da rede de ensino diretamente envolvidos com a avaliação própria?

27 - Como o(s) profissional(is) listado(s) na questão anterior está(ão) envolvido(s) com a avaliação municipal?

28 - Na ANÁLISE dos dados provenientes da avaliação:

() o município atua de modo autônomo

() o município conta com o apoio de uma instituição

() o município conta com o apoio de um serviço especializado

Outro:

29 – A avaliação municipal utiliza algum sistema/*software* (exemplo: Excel, SPSS) para tabulação dos dados?

30 - Qual o nome do sistema/*software* utilizado na tabulação dos dados?

31 - Em quanto tempo (em média) os resultados da avaliação própria são disponibilizados aos professores e gestores escolares.

32 - Como esses resultados são disponibilizados aos professores e gestores escolares?

33 - Os GESTORES ESCOLARES têm acesso ao(s) instrumento(s) avaliativos usado(s) após a aplicação dos mesmos na rede de ensino?

34 - Os PROFESSORES têm acesso ao(s) instrumento(s) avaliativos usado(s) após a aplicação dos mesmos na rede de ensino?

35 - Os ALUNOS têm acesso ao(s) instrumento(s) avaliativos usado(s) após a aplicação dos mesmos na rede de ensino?

36 - Os professores e/ou gestores escolares têm acesso ao instrumento de avaliação com as respectivas RESPOSTAS DOS ALUNOS?

37 - Os resultados provenientes da avaliação municipal têm sido utilizados pela Secretaria Municipal de Educação?

38 - Como os resultados provenientes da avaliação municipal têm sido utilizados pela Secretaria Municipal de Educação?

39 - Destaque TODAS as ações/estratégias promovidas pela Secretaria Municipal de Educação a partir dos resultados da avaliação com a intenção de melhorar a aprendizagem dos alunos avaliados.

40 - Há algum tipo de ação voltada para os alunos que obtêm baixo rendimento na avaliação municipal?

41 - Relate acerca da(s) ação(ões) voltada(s) para os alunos que obtêm baixo rendimento na avaliação municipal.

42 - A secretaria municipal de educação incentiva os GESTORES ESCOLARES quanto ao uso dos resultados da avaliação?

43 - Qual a orientação da secretaria municipal de educação em relação ao uso dos resultados da avaliação pelos GESTORES ESCOLARES?

44 - Os GESTORES ESCOLARES têm se apropriado dos resultados da avaliação?

45 - Como os resultados provenientes da avaliação própria do município têm sido utilizados pelos GESTORES ESCOLARES?

46 - A secretaria municipal de educação incentiva os PROFESSORES quanto ao uso dos resultados da avaliação?

47 - Qual a orientação da secretaria municipal de educação em relação ao uso dos resultados da avaliação pelos PROFESSORES?

48 - Os PROFESSORES têm se apropriado dos resultados da avaliação?

49 - Como os resultados provenientes da avaliação municipal têm sido utilizados pelos PROFESSORES?

50 - A partir dos resultados obtidos ocorre algum tipo de bonificação AOS ALUNOS?

51 - O que é dado como bonificação AOS ALUNOS? *

52 - A partir dos resultados obtidos ocorre algum tipo de bonificação AOS PROFESSORES?

53 - O que é dado como bonificação AOS PROFESSORES? *

54 - A partir dos resultados obtidos ocorre algum tipo de bonificação ÀS ESCOLAS?

55 - O que é dado como bonificação ÀS ESCOLAS?

56 - Tem alguma informação relativa à avaliação municipal que você deseje acrescentar?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **AVALIAÇÕES MUNICIPAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL CEARENSE: CONTORNOS, INTENÇÕES E FINALIDADES**. A pesquisa possui os objetivos: i) apresentar os contornos assumidos pelas iniciativas municipais de avaliação implementadas pelos municípios cearenses pesquisados; ii) analisar as motivações relativas à criação dessas avaliações na rede de ensino; iii) analisar os objetivos atribuídos pelas secretarias municipais de educação às avaliações municipais; iv) investigar os usos que as redes municipais de ensino pesquisadas fazem com os resultados da avaliação municipal. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

1 PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você irá responder a uma **entrevista estruturada** com duas perguntas relativas ao participante, uma pergunta de identificação do município e 53 perguntas sobre: as características do sistema municipal de avaliação implantado na rede de municipal de ensino; o uso que a rede municipal de educação faz dos resultados provenientes do sistema municipal de avaliação. A entrevista será gravada em áudio e terá duração máxima de duas horas. Lembramos que sua participação é voluntária, você tem a opção de não querer participar, e pode desistir, a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo. Por oportuno, informamos que não haverá nenhum tipo de retribuição pecuniária pela participação no estudo.

2 RISCOS E DESCONFORTOS: A pesquisa apresenta risco mínimo ao participante. Caso o(s) procedimento(s) utilizado(s) na coleta de dados do estudo ocasionar(m) algum desconforto com o fornecimento de alguma informação, o participante poderá solicitar interrupção na participação da pesquisa.

3 BENEFÍCIOS: Os benefícios da investigação se relacionam com a disponibilização de uma análise acurada aos agentes educacionais vinculados às redes municipais que colaboraram com o estudo, acerca das repercussões dos sistemas municipais de avaliação e, sobretudo, do uso destinado aos resultados do sistema avaliativo na aprendizagem do alunado, das redes de ensino investigadas. Os resultados do estudo poderão inclusive contribuir para o aprimoramento ou, até mesmo, encerramento da política municipal de avaliação. Além disso, tais resultados poderão induzir as municipalidades a um momento de reflexão e de mudança

de curso quanto aos usos que têm sido feitos das informações coletadas pela avaliação, com vistas a melhor contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

4 CONFIDENCIALIDADE: As informações obtidas por meio de sua participação com o estudo não permitirão que você seja identificado. Em hipótese alguma, seu nome aparecerá no estudo, sendo que será divulgado apenas o nome do município. As informações fornecidas no momento de coleta de dados, serão utilizadas apenas para fins acadêmico-científicos.

5 ESCLARECIMENTOS: A qualquer momento o participante poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa pelos telefones/endereço da pesquisadora principal, abaixo indicados:

Pesquisadora principal: Antônia Bruna da Silva - Fones: (85) 98936.1974 – E-mail: brun.silwa@gmail.com
Rua Waldery Uchoa, 01 - Benfica - Fortaleza – CE / CEP 60020-110 / Sala do NAVE.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ. O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Agradeço, desde já, sua participação.
Antônia Bruna da Silva

Nome do participante	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura