



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

ALESSIO COSTA LIMA

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)
COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO

FORTALEZA – CEARÁ

2007

ALESSIO COSTA LIMA

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)
COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas
e Sociedade do Centro de Estudos Sociais
Aplicados da Universidade Estadual do
Ceará – UECE, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Francisca Rejane
Bezerra Andrade.

FORTALEZA – CEARÁ

2007

L732s

Lima, Alessio Costa

O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado / Alessio Costa Lima. - Fortaleza, 2007.
248p.

Orientadora: Prof^a. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade).

1. Avaliação educacional. 2. Avaliação de sistema educacional. 3. Avaliação educacional - políticas públicas.
I. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Estudos Sociais Aplicados.

CDD: 370.194

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO ACADÊMICO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mestrando: Alessio Costa Lima

Assinatura: _____

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Saúde, Educação, Segurança e C & T.

Título do Trabalho: O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE) COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO.

BANCA EXAMINADORA

ASSINATURAS

Francisca Rejane Bezerra Andrade, Prof^a. Dr^a.
Universidade Estadual do Ceará – UECE
(Orientadora)

Ana Maria Fontenelle Catrib, Prof^a. Dr^a.
Universidade de Fortaleza - UNIFOR

Maria Gláucia Menezes Albuquerque, Prof^a. Dr^a.
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Data da defesa: 31 / 07 / 2006.

“Para sabermos bem as coisas,
é preciso sabermos os pormenores,
e como estes são quase infinitos,
os nossos conhecimentos são
sempre superficiais e imperfeitos”.
(François La Rochefoucauld)

DEDICATÓRIA

Aos meus familiares,
pessoas que mais amo nesta vida,
e, portanto, meu maior tesouro,
dedico a realização desta pesquisa:
Ao meu pai, João da Costa Lima;
À minha mãe, Maria Aldeíde de Alencar Lima;
Às minhas irmãs, Alnedi Costa Lima,
Alessia Maria Costa Lima, Alneli Costa Lima;
Aos meus sobrinhos, Anderson Costa Maia,
João Carlos Costa Freire, Lucas Costa Machado,
Luana Costa Freire e Tiago Costa Maia.
Não podendo ser injusto,
dedico ainda às minhas tias,
Maria Judite de Lima (Mariínha),
e Maria Albaniza Lima,
que, além dos laços familiares,
tiveram papel decisivo na minha trajetória escolar.

AGRADECIMENTOS

A experiência vivenciada com a elaboração desta dissertação de mestrado foi um momento ímpar que marcou de forma indelével uma fase de minha vida acadêmica.

Quando ingressei fazia uma idéia de como seriam, as oportunidades de novas aprendizagens, de troca de saberes, conhecimentos, bem como as possíveis dificuldades que enfrentaria.

Porém, a caminhada foi mais prolongada que o esperado, assim como os obstáculos se ampliaram com a divisão do tempo entre o aprender e o fazer, tendo que conciliar as atividades do acadêmico com as atividades do profissional. Esse foi certamente o maior dos desafios, embora essa relação teoria e prática, por estarem alinhadas, concorreram para o meu crescimento intelectual, proporcionando a construção de uma nova práxis, considerando a reflexão da prática à luz da teoria, conforme Paulo Freire.

No tempo de recolhimento ao “casulo”, vivenciei toda a metamorfose específica do mestrado, ao longo do qual o isolamento se apresenta como algo necessário à maturação das idéias e à produção do novo saber, mas também como algo que assusta, fragiliza e desanima. Nessa hora, como diz a canção de Milton Nascimento, “é preciso ter força, é preciso ter garra”. É nesse momento de extrema solidão que surgem “seres iluminados” que lhe apontam o caminho, a luz no fim do túnel.

A essas pessoas especiais gostaria de expressar a minha mais sincera gratidão, pela colaboração e apoio nos diversos momentos e nas diferentes formas.

No plano superior, meus agradecimentos primeiros a Deus, pelo dom da vida, pelos talentos confiados, por toda a caminhada e ainda por me conceder vivenciar mais esse processo.

No plano terreno, aos meus pais João da Costa Lima e Maria Aldeíde de Alencar Lima, exemplos de vida, de humildade, de perseverança, de carinho e de atenção, âncoras da minha formação como ser, como cidadão. E como extensão destes sentimentos compartilhados, às minhas irmãs Alnedi Costa Lima, Alessia Maria Costa Lima e Alneli Costa Lima.

No campo da educação sistematizada, a todos os meus professores, desde a alfabetização à pós-graduação, especialmente aos do mestrado: Prof^a. Dra. Maria Helena de Paula Frota, Prof. Dr. Francisco Josênio Campelo Parente, Prof. Dr. Ubiracy de Souza Braga, Prof. Dr. João Bosco Feitosa dos Santos e Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola, da Universidade Federal do Ceará (UFC), pela contribuição mais recente em minha formação intelectual.

Ao Professor e Coordenador do Curso de Mestrado, Prof. Dr. Francisco Horário da Silva Frota, e à Secretária Maria de Fátima Albuquerque de Araújo, pelo acompanhamento e atenção dispensada em todos os momentos.

Agradecimento especial a minha Orientadora, Prof. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade, pela acolhida como orientando. Sua postura meiga, serena, atenciosa, gentil, tranqüila, presente mesmo quando distante, combinada a sua capacidade de ouvir, perceber e acreditar, além do seu posicionamento forte e de sua maneira determinada, a faz uma profissional completa e ideal para a árdua função de orientadora, prerrogativa de poucos professores.

Aos colegas do mestrado, com os quais tive o prazer de conviver, trocando idéias, aprendendo e respeitando as diferenças, crescendo juntos em busca de um objetivo comum.

À Prof^a. Dra. Lina Kátia Mesquita de Oliveira do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), grande profissional e amiga, cuja paixão pela avaliação fez cruzar nossos caminhos. Obrigado pelas indicações bibliográficas e pelo material disponibilizado, fundamental para o suporte teórico deste trabalho.

Ao amigo Severino Francisco de Oliveira Filho, professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), pela força, incentivo e ajuda na estruturação do projeto, dirimindo algumas dúvidas quanto a sua formalização.

Aos colegas de trabalho da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional (CEPAE) da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), por me auxiliarem no levantamento das fontes documentais que permitiram reconstruir a história da Avaliação Educacional em nosso Estado. Particularmente, a Mirna Gurgel Carlos da Silva e a Fátima Maria Cândido Beserra, pela colaboração na transcrição das entrevistas, e a Maria Iaci Cavalcante Pequeno, pela revisão dos capítulos mais específicos sobre o SPAECE, enquanto testemunha viva, parte da história. A Sylvia Maria de Aguiar Coelho (*in memoriam*), pelas sugestões quanto à definição dos entrevistados, bem como na estruturação do roteiro para entrevista.

De forma carinhosa, a Maria Noraelena Rabelo Melo, com quem mais diretamente compartilhei as dificuldades e recebi apoio durante todo o mestrado, notadamente por sua contribuição na organização das informações da Pesquisa de Campo, meus cordiais agradecimentos.

Aos três diretores e nove professores das escolas selecionadas para este estudo, por aceitarem participar das entrevistas, cujas contribuições foram determinantes na consolidação do pensamento da escola acerca das Políticas de Avaliação Educacional no Ceará.

Às avaliadoras Prof^a. Dra. Maria Gláucia Menezes Albuquerque e Prof^a. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib, pela contribuição quanto da qualificação do projeto, apresentando valiosas idéias, tanto no campo das políticas públicas, como da avaliação educacional, que enriqueceram modificando o formato da pesquisa.

Às amigas Laênia Chagas, Maria Antero, Lúcia Cleide, Fátima Romão e Cristina Oliveira, pela torcida permanente, estando sempre atentas a cada passo desta caminhada. Enfim, a todos aqueles que, embora não citados, contribuíram de forma direta ou indireta para a conclusão deste estudo.

RESUMO

O contexto da atualidade, influenciado pelos processos de desenvolvimento globalizado, é marcado por profundas transformações, com o retorno à ênfase no papel da educação como fator de desenvolvimento, levando à preocupação com a qualidade das aprendizagens. As discussões nesse sentido têm contribuído para que a Avaliação Educacional assuma posição de centralidade nas políticas educacionais. Motivados por essas idéias, vários países e estados passaram a desenvolver mecanismos ou sistemas de avaliação que possibilitassem o acompanhamento dos resultados das políticas públicas no setor educacional, como foi o caso do Ceará, com a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). A realização desta pesquisa cumpre o objetivo de analisar a Política de Avaliação Educacional implementada no Estado pela Secretaria da Educação Básica (SEDUC), através do seu sistema, no período de 1995 a 2002, a partir das percepções dos gestores e professores das escolas da rede pública estadual. Para tanto, pautada na abordagem qualitativa, utilizou-se como estratégia metodológica de investigação a Pesquisa Bibliográfica e Documental, seguida de uma Pesquisa de Campo, mediante uso da técnica de entrevistas semi-estruturadas, realizadas em três escolas estaduais do município de Fortaleza. Os resultados do estudo indicam que o SPAECE passou por significativas transformações em termos de denominações, concepções e metodologias, na busca do seu aprimoramento. Entretanto, fica evidente, no âmbito do sistema, a utilização da avaliação como estratégia de controle para garantir maior eficiência do sistema educacional, em consonância com as tendências decorrentes do modelo econômico vigente. Nesta perspectiva, a avaliação é concebida como indutora de qualidade, como mecanismo de prestação de contas e de responsabilização, atrelada à sistemática de incentivo e premiação. A percepção dos sujeitos sobre a avaliação demonstra uma pluralidade de concepções, com predominância do foco na avaliação da aprendizagem voltada para o universo da sala de aula, com conhecimento superficial do SPAECE. Permanece ainda o desafio da divulgação e do uso dos resultados das avaliações, visto que a definição das macro-políticas desconsidera o diagnóstico decorrente das avaliações, que também é utilizado de forma fragmentada e pontual pela escola. Contudo, a trajetória do Estado no campo da avaliação lhe confere a maturidade necessária ao aperfeiçoamento do sistema e das políticas de avaliação para melhoria da qualidade da educação cearense.

Palavras-Chave: Avaliação Educacional; Avaliação de Sistema Educacional; Políticas Públicas de Avaliação Educacional.

ABSTRACT

Nowadays context, influenced by the globalized developing processes, it is marked by deep transformations, with the return to the emphasis in the role of education as a factor of development, always coming to mind with the learning quality. The discussions in this way, have contributed for Educational Evaluation to assume the central position in the educational policies. Motivated by these ideas, many countries and states started to develop mechanisms or evaluation systems that enable the attendance of the public policies' results in the educational sector, just as the Ceara's case with the creation of the Permanent System of Evaluation of the Basic Education of Ceara known as SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). The realization of this research accomplishes the goal of analyzing the Policy of Educational Evaluation implemented in the State by the Bureau of Basic Education – SEDUC (Secretaria da Educação Básica) , through its system within the period of 1995 to 2002, starting with the perceptions of the managers and teachers of the State's public schools. For that to happen, with a qualitative approach, as a procedural strategy of investigation was used, the Documental and Bibliographic Research, followed by a Field Research, using the technique of half-structured interviews, accomplished in three state schools of the county in Fortaleza. The results of the study, point that SPAECE went through significant transformations in terms of denominations, conceptions and methodologies, in search for its improvement. Nevertheless, it becomes clear, in the system's ambit, the utilization of the evaluation as a strategy of control to grant more efficiency of the educational system, in consonance with the tendencies caused by the current economic model. In this perspective, the evaluation is conceived as an inductor of quality, like a mechanism of advisement of bills and responsibility, linked to the systematic of encouragement and award. The perception of the subjects about the evaluation demonstrates a vast number of conceptions, with the predominance in the focus on the evaluation of learning in class, with superficial knowledge of the SPAECE. Still remains the challenge of the advertisement and the use of the results of the evaluations, knowing that the definitions of the macro-policies do not consider the diagnosis from the evaluations, witch is also used in a fragmented and on-time way by the school. However, the trajectory of the state in the field of evaluation is given the maturity necessary to the improvement of the system and the policies of evaluation to make the quality of education in Ceara even better.

Keywords: Educational Evaluation; Evaluation of Educating System; Public Policies of Educational Evaluation.

SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas.....	13
Lista de Quadro.....	16
Lista de Tabelas.....	17
1. Introdução.....	18
1.1 Caminhos metodológicos.....	27
2. Avaliação Educacional no Contexto das Políticas Públicas.....	36
2.1 Compreendendo as Relações entre Estado, Política Pública e Educação.....	37
2.2 Neoliberalismo no Estado Capitalista e seus Reflexos nas Políticas Educacionais.....	41
2.3 Políticas Públicas Educacionais Nacionais no Contexto Neoliberal.....	48
2.4 Influências do Neoliberalismo nas Políticas Públicas Educacionais Locais.....	54
3. Enfoque Teórico-Conceitual de Avaliação Educacional.....	68
3.1 Avaliação: Diferentes Concepções, Dimensões e Tendências.....	69
3.2 Avaliação Educacional e sua Trajetória Histórico-Conceitual.....	77
3.3 Principais Abordagens, Modelos e Métodos de Avaliação Educacional.....	84
3.4 Perspectivas Atuais da Avaliação Educacional.....	96

4. Políticas de Avaliação Educacional no Cenário Local.....	104
4.1 Trajetória da Avaliação da Educação Básica no Ceará.....	107
4.2 O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).....	119
4.3 As Políticas de Avaliação Educacional Cearenses no Período 1995 – 2002.....	126
5. Avaliação do Sistema Educacional Cearense no Período 1995 – 2002 na Percepção dos Diretores e Professores.....	152
5.1 Caracterização das Escolas Pesquisadas.....	153
5.2 Perfil dos Diretores e Professores Entrevistados.....	160
5.3 Percepção sobre Avaliação Educacional.....	168
5.4 Conhecimento do SPAECE.....	175
5.5 Divulgação dos Resultados do SPAECE.....	181
5.6 Uso dos Resultados do SPAECE.....	186
5.7 Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE.....	196
6. Reflexões Conclusivas.....	203
Referências.....	214
Bibliografia Consultada.....	231
Anexos.....	239
Anexo I: Roteiro de Entrevista do Diretor(a).....	240
Anexo II: Roteiro de Entrevista do Professor(a).....	244
Anexo III: Matriz de Consolidação e Análise das Entrevistas.....	248

LISTA DE ABREVIATURAS

ACOC – Avaliação das Condições de Oferta de Cursos
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANS – Avaliação Não Satisfatória
APEOC – Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará
AS – Avaliação Satisfatória
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
BNI – Banco Nacional de Itens
CAIED – Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional
CAT – *Computer Aided Testing*
CDTP – Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico
CECED – Célula de Central de Dados
CEFAM – Centro de Formação do Magistério
CEPAE – Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional
CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico
CIC – Centro Industrial do Ceará
CIPP – Contexto, Insumo, Processo e Produto
COAVE – Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
COPPE – Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais
CP – Coordenadoria de Planejamento
CPPE – Coordenaria de Planejamento e Política Educacional
CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
CREDEFOR – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação de Fortaleza
DAE – Departamento de Avaliação do Ensino
DAT – Departamento de Apoio Técnico
DDC – Diretoria de Desenvolvimento Curricular

DERE – Delegacia Regional de Ensino

DOE – Diário Oficial do Estado

DVAPE – Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino

EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

ESEEA – *Elementary and Secondary Education Act*

ETS – *Educational Testing Service*

FCC – Fundo Cristão para a Criança

FCPC – Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura

FDG – Fundação de Desenvolvimento Gerencial

FESTAL – Festival de Talentos da Escola Pública

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IAEP – International Assessment of Educational Progress

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEC – Instituto de Educação do Ceará

IES – Instituições Brasileiras de Ensino Superior

IICA – Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INSOFT – Instituto de Software do Ceará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEI – Laboratório Escolar de Informática

LEME – Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais

MAGISTER – Programa de Formação Docente em Nível Superior

MEC – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAEP – *National Assessment of Educational Progress*

NEBAS – Necessidades Básicas de Aprendizagens

NPA – Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

OMC – Órgão Municipal de Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDS – partido Democrático Social

PFL – Partido da Frente Liberal

PISA – Programme for International Student Assessment

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PQEB – Projeto de Qualificação da Educação Básica

PRODASEC/URBANO – Programa de Ações Sócio Educativas e Culturais para as
Populações Carentes do Meio Urbano

PROGESTÃO – Programa de Formação Contínua a Distância para Gestores e
Técnicos da Educação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica

SEDUC – Secretaria da Educação Básica

SENEB – Secretaria Nacional da Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SPAECE-MAT – Identificação de Dificuldades na Aprendizagem de Conceitos
Matemáticos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

SPAECE-NET – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
Via Internet

TAC – Teste Auxiliado por Computador

TCT – Teoria Clássica dos Testes

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNESCO – Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Cronograma e Referências dos Diretores e Professores Entrevistados.....	33
Quadro 02: Relação dos Presidentes do País por Mandato, Tipo de Governo e Forma de Eleição, Brasil – 1969 / 2006.....	48
Quadro 03: Relação dos Governadores do Estado do Ceará por Mandato, Tipo de Governo e Forma de Eleição, Ceará – 1971 / 2006.....	55
Quadro 04: Métodos para Avaliação de Programas Educacionais.....	94
Quadro 05: Ciclos da Avaliação do Rendimento Escolar do SPAECE. Ceará – 1992 / 2002.....	147
Quadro 06: Ciclos da Avaliação Institucional do SPAECE. Ceará – 1996/2000.	149
Quadro 07: Estrutura e Direção do Setor de Avaliação da SEDUC por Governador / Secretário. Ceará – 1991/2007.....	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Matrícula da Escola A por Nível e Modalidade – 2006.....	154
Tabela 02: Matrícula da Escola B por Nível e Modalidade – 2006.....	156
Tabela 03: Matrícula da Escola C por Nível e Modalidade – 2006.....	158
Tabela 04: Quantidade de Diretores e Professores por Sexo – 2006.....	160
Tabela 05: Quantidade de Diretores e Professores por Idade – 2006.....	161
Tabela 06: Quantidade de Diretores e Professores por Estado Civil – 2006.....	161
Tabela 07: Quantidade de Diretores e Professores por Renda Familiar – 2006.	162
Tabela 08: Quantidade de Diretores e Professores por Nº de Dependentes – 2006.....	163
Tabela 09: Quantidade de Diretores e Professores por Nível de Formação – 2006.....	163
Tabela 10: Quantidade de Diretores e Professores por Curso de Graduação – 2006.....	164
Tabela 11: Quantidade de Diretores e Professores por Instituição da Graduação – 2006.....	165
Tabela 12: Quantidade de Diretores e Professores por Tempo de Magistério – 2006.....	165
Tabela 13: Quantidade de Diretores e Professores por Tempo de Trabalho na Escola – 2006.....	166

1. INTRODUÇÃO

O paradigma da crise vivenciada no setor educacional, em meio às intensas e constantes mudanças/ inovações, reflexo das transformações sociais decorrentes dos processos de modernização e globalização, associado à predominância da nova ordem mundial imposta pelo capitalismo, faz emergir com maior intensidade o debate em torno do papel da educação na sociedade atual.

Nessa perspectiva, motivados por uma tendência econômica neoliberal, governantes e gestores, nos mais diversos níveis, vêm despertando o interesse pela implementação de políticas públicas e investimentos em educação, não apenas como reconhecimento do direito de cada cidadão, mas como condição de sobrevivência do indivíduo e da própria nação, face a um contexto internacional globalizado.

Nesta conjuntura macroeconômica de concorrência estritamente acirrada, descobre-se que não basta assegurar apenas a democratização do acesso à educação, mas, principalmente, garantir a sua oferta a todos com qualidade.

As diferentes necessidades de definição, acompanhamento, mensuração e controle dessa qualidade fazem ressurgir a discussão em torno de um tema tão recorrente em educação que é a avaliação.

A Avaliação, em suas diferentes concepções, formas e modelos, desponta como assunto que tem sido objeto de profundos debates, estudos e pesquisas, porém permanece ainda inesgotável, polêmico e bastante presente, sobretudo, no atual contexto educacional.

No que se refere especificamente à Avaliação Educacional, aplicada aos diferentes níveis de ensino dos sistemas educacionais, é considerada um dos temas freqüentemente pontuado na agenda das discussões tanto dos especialistas da área, quanto daqueles que se voltam para a temática das políticas públicas educacionais.

No cenário contemporâneo, a Avaliação assume posição de centralidade, tornando-se uma atividade cada vez mais complexa, evoluindo do estágio das microavaliações para o das macroavaliações. Aos poucos, a avaliação, conforme esclarece Vianna (1989:17), “modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional”. Percebe-se uma evolução no foco da avaliação, inicialmente voltado para a aprendizagem, restrito ao universo da sala de aula, para uma dimensão mais ampla, envolvendo os sistemas e as instituições educacionais.

Em todas as suas dimensões, a avaliação ganha novos contornos, por exemplo, para atender as exigências de instituições internacionais de financiamento sobre seus investimentos realizados, enquanto mecanismo de controle, cumprindo a função *accountability*¹, ao permitir à sociedade o acompanhamento dos resultados das políticas públicas no setor educacional.

Levados por essa onda, os vários Sistemas Educacionais de diferentes países, principalmente daqueles em desenvolvimento, a exemplo dos países da América Latina, como é o caso do Brasil, passaram a desenvolver, por iniciativa própria, indução e/ou até imposição das agências internacionais, em especial as instituições de financiamento, mecanismos ou políticas de Avaliação Educacional dos seus sistemas de ensino. Tais sistemas de avaliação focalizavam, prioritariamente, a mensuração do rendimento escolar dos alunos, com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos sistemas em função dos investimentos decorrentes dos empréstimos contraídos.

Essas iniciativas foram fortemente influenciadas por uma concepção de “qualidade total” em educação, importada dos modelos contemporâneos da Administração Empresarial, segundo critica Gentili (1997), ao analisar o discurso da qualidade, cuja ideologia subjacente encontra-se vinculada à lógica dos interesses da política econômica neoliberal, com ênfase acentuada na maior produtividade, mais eficiência, melhores desempenhos através da competitividade. Neste cenário, o

¹ Segundo Vianna (1997) está relacionada com a expressão *to be accountable for* – ser responsável por – sendo traduzida como responsabilidade educacional. Vale ressaltar ainda que *account* tem um sentido contábil, financeiro. Nesta perspectiva pode apresentar-se associada às idéias de controle, de prestação de contas, em alguns casos revestido por um sentimento de responsabilização / culpabilidade por sucessos ou fracassos.

conceito de avaliação é re-significado, passando a ser concebido como uma estratégia ou instrumento indutor da qualidade. Da mesma forma, o termo qualidade para a educação também passa a ter novas leituras a partir de outros paradigmas, de acordo com os interesses do mercado.

Numa análise sociológica da avaliação, segundo Afonso (2000:18), “a existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz freqüentemente diferentes funções (manifestas ou latentes) da avaliação”. Partindo-se então desse pressuposto, e corroborando as idéias de Gentili de que a concepção de avaliação encontra-se associada ao modelo político-econômico em que se encontra inserida, o autor esclarece que

as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. Aliás, a avaliação é ela própria uma actividade política como se constata, por exemplo, quando se estuda e pratica a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas (Afonso, 2000:19).

Compartilhando também dessa análise da avaliação enquanto atividade que reflete uma intencionalidade resultante da ação político-econômica, Nevo consegue relacionar diversas funções recorrentes da avaliação em diferentes momentos. Conforme explicita este autor,

as funções da avaliação mais referidas na literatura são as que dizem respeito à melhoria dos processos de aprendizagem; à selecção, certificação e responsabilização (accountability); à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo no contexto organizacional (Nevo, 1996 *apud* Afonso, 2000:18).

No Brasil, essas tendências de avaliação e suas respectivas funções irão confirmar-se mais efetivamente a partir da institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem suas origens nas demandas do Banco Mundial pelo desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do então Projeto Nordeste, sendo expandido posteriormente com outras finalidades.

Entretanto, há de se considerar que este período coincide com a fase da reabertura política do País, a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, exercendo forte influência sobre o processo de redemocratização das instituições. Em decorrência desse clima de democracia, a implantação do SAEB recebe os

impactos do sentimento reprimido de liberdade, expresso no desejo de ampliar sua dimensão, possibilitando diagnosticar o sistema educacional, questionar as políticas e programas vigentes e seus resultados.

Cumprindo um dos seus objetivos, a implantação do SAEB consegue estimular a cultura da Avaliação Educacional no âmbito dos estados, fazendo com que estes passem a desenvolver também mecanismos ou sistemas de avaliação. Desta feita, o Estado do Ceará inicia, em 1992, suas primeiras experiências de avaliação do seu sistema, enquanto política pública para o setor.

No Ceará, a Avaliação Educacional ganha forma com a institucionalização do seu Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que vem evoluindo de forma sistemática a cada ciclo de aplicação, incorporando novas metodologias de pesquisa e inovações tecnológicas.

Decorridos mais de 10 (dez) anos de existência de um sistema próprio de Avaliação Educacional em nível estadual, o SPAECE, gradativamente, se consolida, ganhando maturidade enquanto sistema de avaliação e como política educacional. Todavia, questiona-se se esta política de avaliação educacional tem cumprido os objetivos propostos e, assim sendo, quais foram as reais contribuições do SPAECE para o sistema educacional cearense? Como seus resultados são divulgados e utilizados pelos diversos atores das diferentes instâncias desse sistema? Que mudança provocou na cultura avaliativa no âmbito estado?

Motivado por este conjunto de indagações que giram em torno da problemática ora suscitada, veio a decisão da realização desse estudo, na tentativa de evidenciar algumas das respostas para essas inquietações ou mesmo lançar luzes sobre pontos que permanecem indefinidos ou obscuros.

O desenvolvimento desta pesquisa tem seu foco centrado na Política de Avaliação Educacional implementada, nos últimos anos, no Estado do Ceará, pela Secretaria da Educação Básica, através do SPAECE, tendo como recorte o período de 1995 a 2002, quando da gestão consecutiva do Governador Tasso Jereissati (2º e 3º mandatos) e também do seu Secretário da Educação Básica Professor Antenor Manoel Napolini.

A delimitação desse período fundamenta-se em aspectos de ordem política e técnica, considerando que a própria avaliação não é uma ação neutra e, por conseguinte, segundo Dias Sobrinho (2002), apresenta uma dimensão técnica e outra dimensão política. Do ponto de vista do contexto histórico-político, ressalta-se a sintonia político-partidária do governo estadual e federal, em que pode ser observado e analisado o alinhamento das políticas públicas entre as duas esferas de governo e a influência de uma sobre outra. Outro elemento é a continuidade do mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso e de seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Sousa, constituindo um cenário de estabilidade e manutenção de políticas públicas na área de educação, facilitando a identificação e análise das mesmas.

Em termos técnicos, vale destacar as grandes mudanças e inovações de ordem técnico-metodológicas implementadas pelas políticas públicas de avaliação educacional, tanto no âmbito federal como estadual. Na esfera federal, registram-se, nesse período, grandes mudanças no SAEB, quando foi inserido o uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Ainda na Educação Básica, teve-se a criação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e, na Educação Superior, instituiu-se o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido popularmente como “Provão”. No cenário estadual, registra-se a implantação da Avaliação Institucional (auto-avaliação da escola), a formalização do SPAECE, através de portaria, com significativas alterações, inclusive também com o uso da TRI, além da inserção das tecnologias na avaliação, com a realização de testes do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará Via Internet (SPAECE-NET).

A avaliação educacional de sistemas estaduais, realizada, sobretudo, por meio da avaliação de rendimento escolar em larga escala, é uma prática que vem sendo desenvolvida atualmente pelo Ceará e por mais 11 Estados brasileiros, conforme identificado por Franco² (2005), em pesquisa recente promovida pelo

² Franco, Creso. Estudo sobre avaliação da educação e valorização do magistério. Pesquisa realizada pelo CONSED em 2005, sob a coordenação do Prof. Creso-PUC/RJ.

Objetivando mapear experiências estaduais com avaliação da educação, o GT CONSED/RH enviou questionários às 27 unidades da federação, sendo que somente 23 responderam. Dentre estes, conforme Franco (2005:7) “onze estados realizam atualmente avaliação de desempenho de estudantes, vários outros têm interesse em realizar esse tipo de avaliação e há estados que tiveram experiências, mas ainda não conseguiram estabilizá-las.” Os Estados que estão realizando este tipo de avaliação são: AC, TO, AL, PE, BA, MG, RJ, SP, PR, MS, GO. Como se observa o Ceará não consta nesta relação por fazer parte dos quatro Estados que não responderam ao referido questionário. Desta forma, considerando os dados da pesquisa e a experiência cearense, pode-se concluir que existem, no mínimo, 12 estados brasileiros que realizam avaliação de

Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Porém, de forma bastante diferenciada entre si e em relação ao sistema nacional de avaliação, revelando ao mesmo tempo a heterogeneidade de políticas avaliativas entre os estados, conforme seus distintos propósitos, assim como a desarticulação das políticas de avaliação educacional entre os entes federados e a União.

Apesar deste contexto e sendo o Ceará um dos estados integrantes deste extrato, torna-se imperativa a promoção de pesquisas de natureza mais qualitativa, que venham possibilitar reflexões sobre o caminho percorrido, identificando as correções pertinentes, mudanças de rumos e os avanços que se fazem necessários para o aprimoramento conceitual e metodológico do processo avaliativo em curso.

Atendendo a esse propósito, a realização desta pesquisa torna-se bastante pertinente na medida em que o atual Plano de Educação Básica: escola melhor, vida melhor – 2003/2006, elaborado na gestão da Secretária Professora Sofia Lerche Vieira, encontra-se estruturado a partir de 10 (dez) grandes desafios prioritários, dentre os quais se evidencia o “Aperfeiçoamento do Processo de Avaliação Institucional e de Análise dos Resultados Educacionais” (Ceará, 2004:70), tendo como foco a concepção e produção de indicadores capazes de nortear o planejamento das políticas visando à melhoria da qualidade dos serviços educacionais. Sendo a avaliação uma política a ter continuidade na atual gestão, exigir-se-ão novas reflexões sobre os processos até então implementados e os principais impactos por eles produzidos.

Outro aspecto também relevante diz respeito ao fato de estudos na área de políticas de avaliação educacional, voltadas para o sistema estadual, constituírem-se um campo ainda pouco explorado, cujo conhecimento técnico ainda encontra-se restrito a pequenos grupos, seja nas universidades, em instituições especializadas ou nas próprias secretarias de educação.

Esta pesquisa constitui-se uma oportunidade em que foram levantados elementos que contribuíram para uma reflexão mais crítica e contextualizada, cujos resultados podem servir diretamente aos técnicos da Célula de Pesquisa e Avaliação

desempenho de estudante, uma vez que não se tem informação dos outros três estados que também não participaram da pesquisa.

Educacional da SEDUC, como aos demais pesquisadores das universidades e interessados no assunto. Elementos estes que, por sua vez, oportunizam novas leituras e compreensão do sistema de avaliação educacional do Estado, no caso o SPAECE, seus limites e suas possibilidades.

Assim, esta pesquisa torna-se igualmente importante tanto do ponto de vista acadêmico, ao possibilitar a interface Universidade x SEDUC (revisão da prática à luz da teoria), como diretamente para o próprio órgão estadual, por constituir-se numa avaliação externa da sua política avaliativa, fornecendo subsídios para tomada de decisão e definição de rumos em relação ao SPAECE.

Por último, o produto resultante desta investigação tem ainda sua relevância fundamentada na intenção de contribuir para superação do grande desafio de qualquer sistema de avaliação, principalmente quando é feito em larga escala e por amostragem, que reside na forma de “divulgação” e “utilização” dos resultados em todas as instâncias do sistema de ensino, não só no aspecto da gestão nos níveis central e intermediário, mas principalmente na instância escolar, no fazer pedagógico, na sala de aula.

Acerca desses aspectos, tendo por base uma leitura empírica, *a priori*, é possível levantar algumas hipóteses sobre o SPAECE: a divulgação dos seus resultados não acontece adequadamente nas escolas para os diversos segmentos e, por conseguinte, torna-o desconhecido para gestores escolares e corpo docente, uma vez que estes, em sua maioria, não têm acesso aos resultados produzidos; são mínimas as contribuições efetivas para o cotidiano escolar, não fomentando, por conseguinte, uma cultura avaliativa para toda a comunidade escolar; os gestores escolares não utilizam os resultados do SPAECE na fase de planejamento e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como os professores não fazem uso dos indicadores do SPAECE para subsidiar o planejamento de suas aulas e aprimoramento do currículo.

Num contexto fortemente marcado por uma ideologia a serviço da hegemonia do capital, as políticas públicas refletem toda a lógica subjacente ao neoliberalismo. Por conseguinte, as políticas de avaliação, a exemplo do SPAECE, são concebidas de forma a atender uma concepção de avaliação adequada ao modelo educacional

pretendido, ou seja, uma avaliação marcada por traços de controle, de regulação, de prestação de contas, com vista a uma maior eficiência, eficácia, efetividade e qualidade do sistema de ensino em detrimento de maiores investimentos em políticas públicas pelos governos.

Entretanto, os resultados produzidos por um sistema de avaliação, quando usados corretamente do ponto de vista ético, político, pedagógico, e não a serviço do mercado, podem favorecer uma reflexão crítica da realidade educacional, propiciando elementos fidedignos para o diagnóstico e a possibilidade de transformação, dentro de uma perspectiva de avaliação emancipatória, como defende Afonso (2000) e outros autores contemporâneos.

Nessa perspectiva, essa pesquisa assume o desafio de buscar refletir a prática escolar na utilização dos resultados à luz das teorias e tecnologias disponíveis, favorecendo a construção de uma nova “práxis”, no que concerne à fomentação/absorção da cultura avaliativa em decorrência da interação da escola com o SPAECE.

Por conseguinte, seu objetivo principal consiste em analisar a Política de Avaliação Educacional implementada no Estado pela Secretaria da Educação Básica (SEDUC), através da institucionalização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), no período de 1995 a 2002, a partir das percepções dos Diretores e Professores da rede pública estadual.

Dentre outros objetivos específicos relacionados diretamente com essa temática, pretende-se ainda:

- Identificar a forma como são divulgados os resultados do SPAECE para os gestores no âmbito escolar e para os professores da rede pública estadual;
- Conhecer como são utilizados os resultados do SPAECE no âmbito das escolas públicas estaduais;
- Analisar o conhecimento dos gestores e professores quanto à política de avaliação educacional do Estado;

- Apresentar sugestões para o aperfeiçoamento da política de avaliação educacional do Estado do Ceará.

Assim sendo, espera-se estar contribuindo socialmente e de maneira efetiva para a melhoria da Política de Avaliação Educacional do Estado do Ceará, sem, contudo, ter a falsa ilusão de que ela por si só produzirá melhores resultados no desempenho dos alunos e, conseqüentemente, do sistema como um todo.

1.1 Caminhos Metodológicos

O referencial teórico e conceitual que embasou esta pesquisa encontra-se fundamentado no aprofundamento das seguintes categorias de análise: Políticas Públicas, Educação e Avaliação Educacional, compreendendo, por sua vez, a Avaliação de Rendimento Escolar, Avaliação de Sistema, Avaliação em Larga Escala e Avaliação Institucional, dentre as principais denominações mais comumente utilizadas.

A sua realização teve contornos eminentemente da Pesquisa Clássica, pois o pesquisador não se vê obrigado a encontrar uma solução para o(s) problema(s), assim como os resultados e propostas de mudanças apresentadas ao seu término podem ser acatados ou não, visto que não se encontra envolvido politicamente na decisão.

Para alcance dos objetivos pretendidos neste estudo, foi desenvolvida uma Pesquisa Descritiva, com a finalidade de compreender as políticas públicas de avaliação educacional implementadas na educação básica, no Ceará, a partir da percepção de diretores e professores da rede pública estadual. Em seu desenvolvimento, utilizou-se a técnica de Estudo Avaliativo, pois refere-se à investigação para avaliar os resultados de determinados programas ou procedimentos que foram executados, neste caso específico, o SPAECE.

Para tanto, fez-se necessário, primeiramente, a realização de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de aprofundar a compreensão de conteúdos específicos inerentes à temática, utilizando-se de fontes como livros de leitura corrente, livros de referências, publicações, entre outras.

A pesquisa bibliográfica subsidiou a construção do referencial teórico do presente estudo, inicialmente sintetizado nos dois primeiros capítulos, que cumprem duas finalidades complementares: abordar o contexto mais amplo em que se insere a discussão sobre educação, o papel do Estado, neste campo, as políticas públicas para o setor e as conseqüências ou reflexos que estes exercem na definição e concepção de avaliação educacional. Essa discussão se faz presente ao longo do

capítulo seguinte à introdução, intitulado “Avaliação Educacional no Contexto das Políticas Públicas”. A segunda finalidade é focalizar especificamente a temática da avaliação em toda a sua amplitude, abordando desde a questão da definição desta categoria, perpassando por toda a evolução histórica e conceitual, enfocando as diversas formas existentes, os modelos mais utilizados em diferentes situações e contextos, além das tendências presentes na atualidade. Essa leitura estratégica sobre avaliação encontra-se estruturada no capítulo subsequente, denominado “Enfoque Teórico-Conceitual de Avaliação Educacional”.

Estes capítulos iniciais desempenham o papel de propiciar uma visão macro do contexto e do objeto de estudo, oferecendo luzes sobre aspectos que foram priorizados, discutidos, analisados e compreendidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, orientando o trabalho do pesquisador. A estes dois capítulos, que se constituem os pilares de sustentação teórica que fundamentam o conhecimento prévio necessário à aproximação da realidade pesquisada, foi acrescentado um capítulo que teve como temática as “Políticas de Avaliação Educacional no Cenário Local”.

Partindo do cenário geral para o específico, o desenvolvimento deste capítulo contemplou primeiramente a “Trajetória da Avaliação da Educação Básica no Ceará”, discorrendo sobre as primeiras experiências avaliativas realizadas no Estado através da Secretaria da Educação Básica (SEDUC), sua origem com as atividades de pesquisa, sua transição para avaliação educacional e as concepções predominantes ao longo das décadas. Em seguida, a discussão foi direcionada para “O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)”, enfocando desde a sua criação, a partir da influência do SAEB, sua evolução ao longo dos governos, as principais mudanças ou inovações e a forma como se apresenta estruturado no momento. Por último, abordou especificamente “As Políticas de Avaliação Educacional Cearense no Período 1995 – 2002”, discorrendo sobre as atividades desenvolvidas no campo da avaliação, o desenho das políticas e as transformações ocorridas ao longo deste período.

A construção deste capítulo pressupôs ainda a realização concomitante de uma Pesquisa Documental acerca dos assuntos elencados anteriormente, através dos relatórios, projetos, textos, leis, decretos, portarias e outros documentos

produzidos pela SEDUC e/ou outras instituições, que tinham relação direta com o objeto de estudo. Para tanto, o Diário Oficial do Estado, as Mensagens à Assembléia Legislativa, o acervo da Biblioteca da SEDUC, os documentos da CEPAE / SEDUC foram referências prioritárias como fontes de pesquisa de dados e informações institucionais.

Feito o levantamento e a descrição de toda a política de avaliação educacional implementada no Estado, a partir da análise do discurso oficial do governo expresso nos documentos publicados, sentiu-se a necessidade de pesquisar a percepção daqueles que recebem mais diretamente a ação dessa política. Para tanto, foi realizada uma Pesquisa de Campo, com o intuito de ouvir a escola, para saber como percebem as políticas de avaliação no período em estudo, que deu origem ao último capítulo desta pesquisa.

Em virtude de tratar-se de uma pesquisa sobre uma política pública que tem uma intencionalidade própria e um alcance social, utilizou-se da abordagem e dos procedimentos metodológicos da Pesquisa Qualitativa. Por tratar-se de um assunto próprio de uma ciência da área social, no caso a educação,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994:21-22).

A opção pela realização de um estudo com características de natureza qualitativa está relacionada à própria natureza dos objetivos da pesquisa, quando se pretendeu captar dos sujeitos participantes suas impressões, opiniões e sentimentos em relação à política de avaliação educacional implementada pela SEDUC, através do SPAECE. Segundo Sadler (apud Stake, 1982:48), “muito do conhecimento destas condições é de natureza subjetiva, uma apreensão das percepções, dos significados e valores de professores, alunos e outras partes interessadas”.

Portanto, a pesquisa qualitativa, apoiada em seus pressupostos teórico-filosóficos, apresentou-se como estratégia mais adequada aos propósitos desta investigação. Para Stake, algumas pesquisas educacionais devem ser mais subjetivas, pois “através de subjetividade podemos aproximar nossas observações e

interpretações daquilo que os profissionais percebem como processos educativos” (Stake, 1982:46). Desta forma, no levantamento das informações, serão adotadas técnicas como observação, entrevista, descrição e interpretação, muito evidenciadas nas pesquisas qualitativas.

A área de abrangência deste estudo contemplou a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará e uma amostra de escolas, entre o universo das escolas públicas da rede estadual, que tenham participado do SPAECE nos ciclos de aplicação realizados nos anos 1996, 1998, 2001 e 2002, por compreender os levantamentos ocorridos dentro do recorte temporal estabelecido pela referida pesquisa (1995 a 2002).

Na definição da amostragem, observando os pressupostos teóricos, compreende-se que “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é ‘quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?’ (Deslandes, 1994:43).

Desta forma, nas escolas foram ouvidos os Diretores e Professores, por representarem os segmentos que compõem a comunidade escolar que estão mais diretamente implicados no uso dos resultados das avaliações, e, portanto, possuem melhores condições de opinarem. O desenvolvimento da pesquisa de campo nas escolas teve como lócus a cidade de Fortaleza por razões e critérios de ordem técnica e prática, considerados relevantes.

Em primeiro lugar, pelo fato de este município ser a capital do Estado e concentrar atualmente 192 escolas das 685 unidades escolares³ que compõem a rede estadual no Ceará. Esse número representa quase 30% do universo das escolas estaduais, entendendo-se assim que seus indicadores podem espelhar a realidade predominante na rede de ensino estadual.

Essa quantidade de escolas concentradas em Fortaleza reflete o fenômeno da “macrocefalia” existente no Estado, quanto à distribuição geográfica de sua população. A capital sozinha detém mais de 2.000.000 de habitantes, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2005, o que

equivale também a quase 30% da população do Estado. Tal situação foi considerada, para efeito desta pesquisa, como uma potencialidade, por possibilitar, em um só município, a seleção de escolas com realidades bem distintas entre si, seja nos aspectos de localização, tamanho, tipificação, nível de ensino ou clientela que atende.

A segunda razão deve-se ao fato que buscou assegurar o princípio da “viabilidade”, do ponto de vista operacional, uma vez que se trata do local de residência do pesquisador, facilitando as questões de deslocamento e otimização do tempo, reduzindo ainda despesas e custos.

O terceiro motivo ocorre em função de as escolas de Fortaleza sempre terem sido incluídas em todas as avaliações de rendimento escolar promovidas pelo SPAECE, atendendo a outra condição já estabelecida anteriormente.

Assim, do universo de 192 escolas estaduais de Fortaleza, foram selecionadas três para comporem a amostra do referido estudo. Trata-se, portanto, de uma Amostra Não Probabilística, já que não era pretensão fazer generalização dos resultados ou mesmo inferências ao seu universo. Desta forma, foi efetuada uma Amostra Intencional, com base nos seguintes critérios:

O primeiro considerou a tipificação das escolas estabelecidas pela SEDUC que as classifica em três tipos:

Escolas Tipo A – com mais de 1.500 estudantes;

Escolas Tipo B – com 700 a 1500 estudantes;

Escolas Tipo C – com menos de 700 estudantes.

Obedecendo a essa tipificação, na amostra das três escolas, foi escolhida uma representante de cada um desses estratos, ou seja, uma escola pequena, média e grande em termos de número de estudantes atendidos.

Como segundo critério, observou-se a sua localização geográfica nos diferentes bairros da cidade. As escolas da jurisdição do CREDE de Fortaleza

³ Número de escolas calculado com base nos dados do Censo Escolar de 2005.

(CREDEFOR) encontram-se organizadas em seis regiões administrativas, que agrupam bairros próximos, com características semelhantes. Por conseguinte, a seleção das três escolas considerou regiões diferentes, no intuito de contemplar realidades variadas no que se refere ao contexto em que a escola está inserida e a comunidade que atende. Orientou essa definição o fato de a escola ser localizada em área central, nobre e de periferia.

Uma vez definidas as regiões, empregou-se como terceiro critério os níveis de ensino ofertados pela escola. Foram priorizadas escolas que possuam 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, simultaneamente, já que essas são as séries avaliadas pelo SPAECE na vertente da Avaliação do rendimento Escolar. Entretanto, como havia necessidade de conciliar esse critério aos demais e considerando o perfil das escolas, priorizou-se, na distribuição dos Professores, o seguinte desenho:

Escola tipo A – Professores da 8ª série do E.F. e 3ª série do E.M.;

Escola tipo B – Professores da 4ª e 8ª séries do E.F. e 3ª série do E.M.;

Escola tipo C – Professores da 4ª e 8ª séries do E.F..

Selecionadas as escolas, estabeleceu-se que em cada escola seriam entrevistados um Diretor e três Professores, perfazendo um total de 12 participantes, sendo três Diretores e nove Professores. Estes últimos, por sua vez, também foram divididos de forma equitativa entre as séries e disciplinas avaliadas. Desta forma, teve-se a participação de três professores da 4ª série do Ensino Fundamental; três professores da 8ª série do Ensino Fundamental e três professores da 3ª série do Ensino Médio. Em relação às disciplinas, três são de Língua Portuguesa, três de Matemática e três são Polivalentes, no caso dos professores de 4ª série.

O equilíbrio mantido em relação à escolha dos sujeitos buscou assegurar uma representação mínima de cada um destes estratos envolvidos mais diretamente na avaliação do SPAECE.

O detalhamento da distribuição dos professores entre escolas, séries e disciplinas, bem como o cronograma das entrevistas é apresentado no quadro seguinte:

Quadro 01: Cronograma e Referências dos Diretores e Professores Entrevistados.

Data	Horário	Segmento	Escola	Seq.	Série	Disciplina	Referência
23/01/07	19:00-20:00	Diretor	A	-	-	-	Dir. Esc. A
07/11/06	20:00-21:00	Professor	A	I	3ª	Matemática	Prof. Esc. A-I, 3ª M.
14/07/06	13:55-14:30	Professor	A	II	8ª	Língua portuguesa	Prof. Esc. A-II, 8ª LP.
07/11/06	09:40-10:50	Professor	A	III	3ª	Matemática	Prof. Esc. A-III, 3ª M.
29/06/06	09:00-09:45	Diretor	B	-	-	-	Dir. Esc. B
27/06/06	09:30-10:10	Professor	B	I	4ª	Polivalente	Prof. Esc. B-I, 4ª P.
27/06/06	10:20-10:50	Professor	B	II	8ª	Língua portuguesa	Prof. Esc. B-II, 8ª LP.
28/06/06	20:50-21:30	Professor	B	III	3ª	Matemática	Prof. Esc. B-III, 3ª M.
29/06/06	09:50-10:50	Diretor	C	-	-	-	Dir. Esc. C
28/06/06	15:30-16:15	Professor	C	I	4ª	Polivalente	Prof. Esc. C-I, 4ª P.
28/06/06	16:30-17:05	Professor	C	II	8ª	Língua portuguesa	Prof. Esc. C-II, 8ª LP.
30/06/06	9:35-10:45	Professor	C	III	4ª	Polivalente	Prof. Esc. C-III, 4ª P.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme observado, na definição da amostra, utilizaram-se tanto na escolha das escolas, como na seleção dos sujeitos participantes critérios estratégicos que possibilitassem uma maior e melhor aproximação da realidade social pesquisada, caracterizando um Processo de Amostragem do tipo Intencional Opinativa (Olabuénaga, 1996).

Como forma de abordagem técnica do trabalho de campo, considerando a natureza do estudo, empregou-se a Técnica de Entrevista com vários sujeitos de diferentes escolas, a fim de verificar alguns fatos, ocorrências, distorções ou problemas que evidenciassem sua percepção acerca das políticas de avaliação educacional.

Essa opção justificou-se por ser a entrevista um importante componente da pesquisa qualitativa, bem como pelo fato de que

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (Neto, 1994:57).

Optou-se pela modalidade de Entrevista Semi-Estruturada, com a elaboração de um modelo padrão de roteiro, com questões previamente definidas, que foi utilizado tanto para os Diretores como Professores, com o objetivo de estabelecer relação entre as posições de cada segmento sobre cada aspecto levantado. Entretanto, foram incluídas algumas questões específicas de cada segmento, além daquelas que surgiram por ocasião da própria entrevista, considerando a abertura da modalidade empregada.

Após a elaboração dos instrumentais, no caso os roteiros de entrevistas por segmentos, estes foram pré-testados em uma escola que não participou da amostra. A pré-testagem dos instrumentais de pesquisa constitui-se uma etapa importante ao possibilitar ao pesquisador, a partir da primeira interação com os sujeitos, detectar pontos que necessitam ser aperfeiçoados para obter melhores resultados nesta fase de coleta. Executado os ajustes necessários, logo em seguida, teve início o trabalho de campo com a realização das entrevistas de forma gravada e posteriormente transcrita.

Concluída esta fase do trabalho de campo, os dados e informações passaram por todo um tratamento e sistematização. Para tanto, utilizou-se o método de análise de Categorias, sendo desenvolvida uma Matriz Analítica própria de consolidação e organização, dividida em seis grandes eixos estruturantes, em consonância com as especificidades do trabalho com categorias, que, 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 idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (Gomes, 1994:70).

Os resultados das análises realizadas deram origem ao último capítulo da pesquisa, que foi construído tendo como referência os dados empíricos coletados, interpretados e analisados à luz do referencial teórico dos capítulos anteriores. E, por conseguinte, este capítulo foi denominado “Avaliação do Sistema Educacional Cearense no Período 1995 – 2002 na Percepção dos Diretores e Professores”.

Sua principal preocupação consistiu em focar a Avaliação Educacional na visão do avaliado”, trazendo o contraponto de quem recebe as avaliações, ou seja, das escolas, na ótica dos seus gestores e professores. Buscou-se saber quais as concepções que esses educadores possuem sobre avaliação, como são compreendidas as políticas de avaliação educacional desenvolvidas no Estado e, principalmente, como são divulgados esses resultados, como chegam à escola, aos diversos segmentos, e como são utilizados no cotidiano da escola, da sala de aula.

Na Pesquisa de Campo, enfrentou-se uma grande dificuldade em fazer com que os entrevistados se concentrassem, se reportassem ao tempo delimitado pela pesquisa, por se tratar de um período histórico relativamente longo, ou seja, de oito anos, agravado pelo distanciamento de mais cinco anos até a conclusão deste estudo.

Alguns não se recordavam dos fatos, outros não tinham tanta precisão nas datas. Em determinados momentos, percebia-se uma certa confusão ou mistura de acontecimentos do passado pesquisado com a realidade presente. Nessas ocasiões, o conhecimento do objeto pelo pesquisador, obtido com a pesquisa documental, foi fundamental para ajudar a diferenciar, a situar cada ocorrência no seu devido tempo.

Contudo, a dinâmica desse processo foi por demais interessante na medida em que se percebia na fala dos entrevistados, ainda que de forma sutil, uma comparação entre o período pesquisado e o momento presente, evidenciando a evolução do processo como algo vivo e em movimento permanente.

Percorrida toda a trajetória desenhada para pesquisa, chega-se às Reflexões Conclusivas apresentadas pelo pesquisador, como um *feedback* a partir das principais constatações identificadas na caminhada.

2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

“A tarefa essencial do Estado,
o ponto de partida e a base de todo governo,
consistem na tarefa da educação”.
(Rousseau)

A análise pormenorizada de uma política pública remete, inicialmente, a uma discussão sobre a própria compreensão do que sejam políticas públicas no atual contexto, principalmente aquelas voltadas para o setor social.

Partindo do princípio de que as políticas públicas, em linhas gerais, representam a expressão das ações, dos projetos ou programas desenvolvidos pelo Estado para atender as demandas da sociedade, torna-se necessário também entender o conceito de Estado e as bases em que se encontra constituído.

Além destas duas leituras prévias, é ainda imperativo um conhecimento amplo do campo ou área para a qual são pensadas e implementadas tais políticas, possibilitando a percepção dos seus objetivos, das suas finalidades, bem como das suas reais intenções, estando estas explícitas ou não.

Neste sentido, o presente capítulo pretende oferecer uma breve discussão sobre os conceitos e definições de Estado, Políticas Públicas e as múltiplas relações e interfaces que ambos mantêm sobre a Educação, materializadas na formulação das políticas educacionais. Desvelar a interdependência dos vários aspectos desta tríade apresenta-se como premissa para o aprofundamento do estudo sobre a temática Política Pública de Avaliação Educacional, objeto desta pesquisa.

2.1 Compreendendo as Relações entre Estado, Política Pública e Educação.

Antes de adentrar no aprofundamento do campo conceitual da Avaliação Educacional e das políticas desenvolvidas em torno desta temática, torna-se imperativa uma leitura mais abrangente dos diversos aspectos que compõem o cenário macro da sociedade, os quais incidem diretamente na construção de seus paradigmas epistemológicos.

A compreensão da Avaliação Educacional no campo das políticas públicas remete à necessidade da construção de uma visão mais crítica das categorias Estado, Política Pública e Educação, a partir da dinâmica das múltiplas relações que se estabelecem entre si.

As Políticas Públicas de Avaliação Educacional percebidas enquanto Políticas Sociais, que, por sua vez, envolvem, além da educação, a saúde, a habitação, a previdência social, entre outras, são decorrentes das relações que se estabelecem no interior da sociedade, dos conflitos, das lutas de distintos grupos ou classes sociais, da correlação de força que a estrutura, organiza, e expressa-se na forma do Estado.

Dependendo da forma como o Estado venha a se organizar, da linha ideológica que permeia sua constituição, da sua função para com o indivíduo e seu coletivo, as políticas públicas no campo social poderão ser delineadas e implementadas de diferentes maneiras.

Para Bianchetti (1997:88), as políticas sociais são como as estratégias promovidas a partir do nível político, através do Estado, com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social.

É importante ressaltar que tais estratégias não são neutras ou desprovidas de propósitos. Trazem consigo uma carga de intencionalidade, haja vista que “em uma formação social concreta os setores dominantes promovem uma determinada

política social em função de seus interesses estratégicos, utilizando para isso, as estruturas políticas sobre as quais exercem hegemonia” (Bianchetti, 1997:89).

Por conseguinte, é imprescindível o entendimento das questões que orientam o modelo de Estado, assim como as transformações ocorridas nas últimas décadas. Com isso será possível identificar e compreender as características e alcances das políticas sociais, sobretudo na área da educação e conseqüentemente aquelas relacionadas com avaliação.

Entretanto, a leitura de Estado não pode ser reduzida apenas às políticas públicas idealizadas e executadas por um governo. Neste sentido, faz-se necessário um esclarecimento sobre Estado e Governo:

...é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes “como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente” que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Höfling, 2001:s/p).

Ainda sobre o conceito de Estado, conforme tratado por Rousseau segundo Cassirer⁴ (1980:398), “a verdadeira tarefa fundamental do Estado consiste em substituir a desigualdade física entre os homens, que é irremovível, pela igualdade legal e moral”. Embora não tenha concebido o Estado como promotor do bem-estar social, admitia o fato de que o Estado pode e deve interferir para tentar estabelecer um equilíbrio das forças econômicas.

Atualmente, de acordo com as correntes mais críticas, numa sociedade capitalista, o Estado é um ente criado pela burguesia para reproduzir na sua estrutura e funcionamento o modelo de relações sociais e econômicas que satisfaçam o modo de produção, em conformidade com as leis do mercado.

Numa interpretação gramsciana, o Estado é constituído por “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, como também busca conquistar o consentimento

⁴ The Question of Jean-Jacques Rousseau. Nova York, Columbia University Press, 1954, p.35-82. Tradução de Maria Lúcia Montes.

daqueles sobre os quais exerce sua dominação” (Gramsci, *apud* Bianchetti, 1997:79).

Envolvida por essa mesma orientação que permeia a definição do Estado, a Educação, segundo Frigotto (1993), quando apreendida no plano das relações sociais, se apresenta historicamente como um campo da disputa hegemônica.

Portanto, numa sociedade capitalista, observa-se como tendência a busca constante para subordinar a educação às forças de produção, ao capital, em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. Esse desejo justifica-se pela necessidade de dominação ideológica, em função da manutenção da hegemonia do poder constituído, pois, conforme Mészáros (1981:260), “o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos”.

Em função dos interesses distintos e antagônicos de dois grupos sociais, os dominantes (elites) e os dominados (classe trabalhadora), surgem as idéias em torno de um sistema educacional marcadas pelo dualismo. As concepções preconizadas pela Revolução Burguesa há mais de dois séculos, em defesa de uma escola pública, gratuita, universal e laica, são sucumbidas pelo modelo implementado na França de caráter dualista, enfatizando o lado reprodutor e classista da Educação. Sobre essa questão Frigotto observa que,

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e uma escola formativa para os filhos das classes dirigentes (Frigotto, 1993:21).

De acordo com o pensamento do autor, fica patente a materialização de um modelo dualista de educação que se expressa numa quantidade e qualidade de serviços educacionais diferenciados para as classes trabalhadoras e classes dominantes.

Entretanto, dentro dos espaços de contradição que o capital encontra para adequar a educação aos seus interesses, é possível para Frigotto (1993) desenvolver uma alternativa de sociedade e de educação democrática que concorre

para a emancipação humana. Sobre esse aspecto autores como Saviani (2006) acrescentam que da mesma forma que a escola se apresenta como aparelho ideológico a serviço do Estado e, portanto, das elites dominantes, constitui-se também num espaço de luta, resistência e possibilidade de ruptura e transformação.

Essa concepção da escola como campo de luta também é compartilhada por Arroyo (1996:79), quando aborda a questão da Educação e Cidadania e as intrínsecas relações entre ambas.

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens (Arroyo, 1996:36).

Na perspectiva dos grupos sociais, Frigotto (1993:11) citando Gryzybowski, complementa acrescentando que a educação é, antes de mais nada, o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social”, constituído a partir do conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em um determinado momento ou situação histórica, para atender aos interesses e necessidades gerados a partir das relações estabelecidas por essas mesmas classes.

Por compreender a complexidade das relações da Educação na organização da sociedade, é preciso entendê-la dentro do ideário do Estado Moderno que se consolida enquanto instância capaz de tutelar, educar, conduzir e proteger o povo.

Estando a educação sob o controle de um Estado Educativo, como preconizava Rousseau na interpretação de Cassirer (1980:401), onde “seu primeiro objetivo é criar o tipo de súdito ao qual pode dirigir seu apelo”, não se pode desconsiderar as influências do modelo e da forma como este se encontra estruturado, a exemplo do modelo neoliberal no Estado Capitalista, como será aprofundado a seguir.

2.2 Neoliberalismo no Estado Capitalista e seus Reflexos nas Políticas Educacionais.

Ao longo do século XX, o capitalismo experimentou várias crises que levaram a sua transformação, ou melhor, a sua transmutação como forma de manter-se soberano e, por conseguinte, geraram grandes impactos e influências nas relações entre os indivíduos, na forma de organização da sociedade, bem como na estruturação do próprio Estado.

Tais crises são decorrentes da contradição e do conflito das leis que operam o capitalismo, quais sejam, a acumulação, a concentração e a centralização do capital. Na sua obra intitulada *O Capital*, Marx demonstra que o modo de produção capitalista apresenta-se como um modo social de organização cuja estrutura tem como objetivo preponderante a maximização da acumulação de capital, através da mais-valia, da exploração do trabalho.

Desta forma, para Frigotto (1993:57), “a crise é um elemento constituinte, estrutural do movimento cíclico da acumulação capitalista, que assume formas específicas que variam no tempo e no espaço de intensidade.”

Em resposta à grande depressão do final da década de 20, ganha força o modelo de desenvolvimento que sustentou o padrão de acumulação capitalista neste meio século, como sinaliza Frigotto (1993), sendo denominado de diversas formas pela literatura de modelo Keynesiano, Estado de Bem-Estar Social ou Estado-previdência e modelo fordista de regulação social.

A Teoria Keynesiana tinha como pressuposto básico um modelo de Estado forte e interventor no processo econômico-social, de forma a regular a demanda, garantir subsídios e implantar uma base planejada de desenvolvimento.

Sob a égide do fortalecimento dos Estados-nação, tendo como garantia o fundo público, o Estado Benfeitor (*Welfare State*), como se refere Bianchetti (1997), concede amplos direitos à população como: saúde, educação, habitação, emprego, etc.

A educação, particularmente, era concebida como um bem, um direito do cidadão, competindo ao Estado a garantia da oferta e do cumprimento desse direito, mediante políticas públicas estatais financiadas pelo fundo público. Observa-se uma maior assistência à população pelo Estado, não por caridade, mas como direito.

Entretanto, esse período de 50 anos, marcado por uma relativa estabilidade do capitalismo avançado, tem seu fim com a crise do Estado de Bem-estar Social ou Estado Assistencial. Como aponta Frigotto (1993:70), essa crise foi ocasionada “pela crescente incapacidade de o fundo público financiar a acumulação privada e manter as políticas sociais de reprodução da força de trabalho”.

Com o advento da crise do Capitalismo dos anos 70/90 e do colapso do socialismo real, entra em cena a adoção das teses neoliberais e sua implementação no plano econômico e político-social.

Ressalta-se, todavia, que o neoliberalismo teve seu nascimento ainda no início da década de 40, em contraposição às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-Estar, aos direitos sociais conquistados, às políticas públicas implementadas deles decorrentes, dentre estas as políticas públicas educacionais.

Conforme Anderson (1995), esse modelo tem suas bases teóricas no texto O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, cujas idéias são compartilhadas por autores como Milton Friedman, Karl Popper, entre outros. Esse programa, ainda segundo o autor, foi posto em prática, defendido e difundido para o mundo pelos governos eleitos de Margareth Thatcher, na Inglaterra (1979); Ronald Regan, nos Estados Unidos (1980) e Helmut Khol, na Alemanha (1982).

O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial (BIRD), os “novos senhores do mundo ou governo mundial de facto”, como denomina Noam Chomsky (1993 apud Frigotto,1993:55), são os intelectuais coletivos que implementam os processos de ajuste das economias, de acordo com o receituário neoliberal, à nova ordem mundial globalizada.

Frigotto (1993) destaca ainda que “este novo governo mundial tem na privatização do conhecimento e nos processos de exclusão suas armas básicas”.

Essas idéias vão surtir forte impacto nas políticas públicas em Educação, especificamente naquelas voltadas para a avaliação, sendo embutida toda a carga ideológica dos postulados defendidos pela corrente neoliberal.

O neoliberalismo tem como postulado principal o mercado enquanto lei social soberana, ou seja, a lógica do mercado como princípio central delineador das relações sociais e políticas da sociedade capitalista. Segundo Frigotto (1986:21), o neoliberalismo é conceituado por alguns autores “como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo”.

Tal fato implica na liberação do mercado, concebendo-o como mecanismo natural capaz de regular o conjunto das relações sociais e políticas da sociedade, o qual, por sua vez, fora comprometido em virtude das intervenções das políticas redistributivas e assistenciais praticadas pelo Estado de Bem-Estar.

Fundamentalmente, a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da Economia – idéia do Estado mínimo; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis do mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais (Frigotto, 1993:78).

Para dar forma a essa tese, novos conceitos passam a incorporar a linguagem e o discurso dos postulantes dessa corrente, sendo freqüentemente utilizados jargões do tipo: globalização, integração, flexibilidade, privatização, competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, qualidade total, descentralização, participação, dentre tantos outros. Porém, todos alinhados ideologicamente aos interesses do mercado, que se configura como eixo central das relações sociais.

A defesa do Estado Mínimo é uma decorrência da vontade de diminuição da intervenção do Estado em favor da ampliação da ação do mercado. Para Bianchetti (1997:88), “a idéia de Estado mínimo é uma conseqüência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico”. Dentro desta concepção de Estado Mínimo, as políticas sociais não devem ser promovidas pelo Estado, já que isso acarretaria um aumento de gastos públicos, podendo levar novamente a uma crise fiscal. Isso contribui cada vez mais

para diminuir a responsabilidade do Estado para com a população no tocante à oferta dos serviços básicos na área social.

Também de acordo com o princípio da redução de custos, é apontada como alternativa a privatização de empresas e aparelhos estatais, como forma de gerar ao mesmo tempo economia e receitas, justificadas pela necessidade de pagamento da dívida pública dos países endividados junto às agências internacionais de financiamento, como FMI, BIRD, BID, entre outras.

Outra estratégia de redução de custos e de eficiência administrativa apresentada por esse modelo é a descentralização. Ela tem por base o princípio da eficácia dos controles em unidades menores, em detrimento do que ocorre nas macro-estruturas burocráticas. O processo de descentralização se caracteriza como uma forma disfarçada de transferência de responsabilidade do Estado para outros setores ou instâncias da sociedade, como o próprio cidadão, por exemplo. Entretanto, Bianchetti (1997:104) ressalta que “a descentralização neoliberal tem como base uma filosofia individualista e é importante diferenciá-la das propostas de democratização do sistema sustentadas pelos setores democráticos e progressistas”.

Em meio a esse cenário de diminuição do Estado e redução de custos, contraditoriamente desponta um discurso neoliberal de valorização da educação de modo geral, e particularmente da Educação Básica.

No modelo neoliberal, a Educação é repensada em novas bases, com o advento da sociedade do conhecimento e qualidade total, como resposta à lógica da competitividade inerente à sociedade da era tecnológica e globalizada. Ainda segundo este autor,

o marco geral que orienta as políticas para a educação, é a ampliação da lógica do mercado nessa área. Essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda (Bianchetti, 1997:95).

De acordo com essa lógica, a educação é um bem comercializável, não mais um direito do cidadão. Nesse sistema educacional, pais e alunos são clientes ou consumidores; gestores e professores são produtores ou fornecedores; e a aprendizagem um produto a ser negociado, que como tal deve ser atestado por

algum Selo de Qualidade Total. As escolas devem competir entre si, demonstrando maior nível de eficiência e qualidade, como forma de sobrevivência no mercado.

Essa tese tem encorajado a privatização, ou seja, a substituição da educação pública pela educação privada, visto que num mercado altamente competitivo a educação privada será portadora de maior qualidade e eficiência. Esta seria também uma forma de o Estado liberar-se de alguns gastos de manutenção com o sistema educacional e sua estrutura burocrática. Friedman (1980 apud Bianchetti, 1997:98), em nome do neoliberalismo, advoga que “a menor quantia gasta numa escola privada competitiva provavelmente proporcionaria educação de qualidade mais alta do que a quantia maior ora gasta com as escolas públicas”.

Na perspectiva neoliberal, o conceito de qualidade em educação sofre os reflexos da transferência da discussão do campo das políticas educativas para o campo produtivo-empresarial, no qual o debate instalado sobre qualidade é atrelado a questões como eficiência e produtividade, coerente com as demandas dos novos padrões de competitividade do mercado mundial. Para Gentili, a qualidade passa a ser compreendida, a partir da leitura dos empresários, como um critério mercantil, segundo o qual

os debates acerca da qualidade da educação foram assumindo a fisionomia que esta discussão possui no âmbito empresarial, não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios (Gentili, 1997:126).

Em conformidade com esses pressupostos, as políticas educacionais na América Latina, nas últimas décadas, têm representado a expressão materializada dos postulados defendidos pelo modelo neoliberal, sobretudo no que se refere ao processo de mercantilização do direito à educação.

Segundo Sader (1995:36), “o período de lua-de-mel do neoliberalismo na América Latina teve no Chile, na Bolívia, no México e na Argentina seus campos privilegiados de experimentos”. As reformas educacionais ocorridas na região como um todo, dão conta de três objetivos, conforme são citados por Casassus (2001).

O primeiro foi situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social.

Isso implica em fazer da educação de fato uma prioridade em termos de financiamento e não apenas discurso político, haja vista os baixos investimentos no setor.

O segundo foi iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional, mediante mudanças na gestão. Essa é uma necessidade decorrente dos processos de descentralização e da ênfase na qualidade e equidade que exige um novo estilo de gestão para atender as novas demandas.

O terceiro é melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro, com a instalação de sistemas nacionais de avaliação, desenvolvimento de programas compensatórios e reforma curricular. No nível micro, a focalização na escola, em particular na gestão escolar, conferindo graus de autonomia.

No que se refere à avaliação de desempenho, foram criados sistemas de medição e de avaliação do rendimento escolar em todos os países da região, com exceção de Cuba. A avaliação de desempenho, como esclarece Casassus (2002:s.p.),

se converteu em uma peça-chave da nova gestão e do novo papel do Estado, que entrega diferentes graus de liberdade a instâncias administrativas menores, em troca de uma nova capacidade de avaliar. Essa instância tem sido tão generalizada que em 1995, foi criado o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, coordenado pela Unesco.

Fica evidente que a concepção de avaliação trabalhada pelo Estado neoliberal encontra-se restrita aos mecanismos de medição, de regulação e de controle, em função das estratégias de descentralização adotadas. Num modelo de Estado mínimo, competem-lhe somente as atividades de planejamento, decisão e avaliação, enquanto as tarefas de implementação e execução são descentralizadas para outras instâncias menores, com as respectivas transferências de responsabilidades. Casassus (2002:s.p.) observa que “nesse modelo pode-se notar que foi criado um padrão de descentralização cujos processos não são independentes dos processos de centralização”. Contraditoriamente ao que se prega em termos de descentralização, as decisões de política educacional e de avaliação são tomadas no âmbito central, ou seja, configurando-se como políticas centralizadas.

O reducionismo das funções no Estado mínimo e a ênfase nas funções avaliadoras do Estado vão dar origem ao que Neave⁵ (1988 apud Gomes, 2002:s.p.) denomina *the evaluative state* ou o Estado Avaliador, “percebido como uma alternativa de regulação à ordem burocrática [...]. O Estado Avaliador produz e coleta informações para a manutenção do sistema e realiza avaliação para mudanças estratégicas”.

A essência destes três macro-objetivos apresentados anteriormente, não diferentemente do que ocorreu nos demais países latino-americanos, vai estar presente orientando as políticas educacionais implementadas nesse mesmo período, no Brasil, e, conseqüentemente, no estado do Ceará, como será melhor detalhado posteriormente.

⁵ Neave, G.R. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *E Journal of Education*, v.23, n.1/2, 1988.

2.3 Políticas Públicas Educacionais Nacionais no Contexto Neoliberal.

A expansão da política neoliberal pelo mundo, nos anos 70/90, vai coincidir, no Brasil, com a passagem de um período marcado pelo autoritarismo da ditadura militar para um estágio de redemocratização do país. O quadro abaixo permite situar historicamente a passagem desses governos a partir da década de 70.

Quadro 02: Relação dos Presidentes do País por Mandato, Tipo de Governo e Forma de Eleição, Brasil – 1969 / 2006.

Presidente	Mandato	Tipo de Governo	Forma de Eleição
Emílio Garrastazu Médici	1969 - 1974	Governo Militar	Eleição Indireta
Ernesto Geisel	1974 - 1979	Governo Militar	Eleição Indireta
João Baptista Figueiredo	1979 - 1985	Governo Militar	Eleição Indireta
José Sarney	1985 - 1990	Governo Civil	Eleição Indireta
Fernando Collor de Melo	1990 - 1992	Governo Civil	Eleição Direta
Itamar Franco	1992 - 1994	Governo Civil	Eleição Direta
Fernando Henrique Cardoso	1995 - 1998	Governo Civil	Eleição Direta
Fernando Henrique Cardoso	1999 - 2002	Governo Civil	Eleição Direta
Luis Inácio Lula da Silva	2003 - 2006	Governo Civil	Eleição Direta

Fonte: Elaborado pelo autor.

O processo de redemocratização do país, com o fortalecimento dos movimentos populares, tem sua expressão máxima na promulgação da Constituição de 1988, em que são asseguradas muitas conquistas no campo dos direitos sociais relativos a educação, saúde, previdência e assistência social.

Embora se tenha deixado de avançar em muitas questões importantes na área educacional, como a escola unitária, entre outras, em função do embate com as forças conservadoras do Congresso Nacional ligadas ao capital privado, no novo texto da Constituição Federal a educação é defendida como um direito do cidadão e responsabilidade do Estado. Conforme estabelece o seu art. 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988:137).

Esse texto, porém, já traz algumas aberturas para a divisão da responsabilidade do dever do Estado com a família, bem como com a sociedade, que mais tarde dão origem a políticas, como o Dia da Família na Escola e Amigos da Escola.

A crise da dívida brasileira, decorrente dos empréstimos externos a juros flutuantes, levou a economia do país, nos anos 80, a processos de acomodamento, com a imposição da hegemonia da capital financeiro que, conforme Sader (1995:36), “finalmente desembocou no neoliberalismo, iniciado no final da década, ainda no governo Sarney”.

Entretanto, para Oliveira (1995), o neoliberalismo brasileiro tem suas raízes decorrentes da dilapidação do Estado brasileiro que começou ainda na ditadura, prosseguindo no mandato de José Sarney. O governo eleito subsequente utiliza-se desse cenário como estratégia eleitoreira que garante sua vitória.

A eleição de Collor deu-se nesse clima, no terreno fértil onde a dilapidação do Estado preparou o terreno para um desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais (Oliveira, 1995:25).

Este autor classifica o neoliberalismo brasileiro como avacalhado e avacalhador, tratado sempre ironicamente, o que faz aparentemente diminuir sua dose de letalidade, não levando a sério o que deve ser levado muito a sério.

Justificados por essa crise, aos poucos, muitos ajustes são realizados na implementação das políticas públicas, distanciando-as dos ideais progressistas, para atender aos ajustes da economia ao pensamento neoliberal, impostos pelo

FMI/BIRD ao Brasil e demais países da América Latina, através do chamado Consenso de Washington.

Por conseguinte, as políticas educacionais dos anos 90, não só no Brasil, mas como nos demais países em desenvolvimento, são fortemente influenciadas ou mesmo determinadas pelo Banco Mundial que se afirma neste contexto, segundo Lucas e Leher (2001), como “Ministério Mundial da Educação dos Países Periféricos”.

O marco dessas novas políticas para o setor educacional vai surgir, basicamente, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esse evento foi convocado pela Organização das Nações Unidas (ONU), através do Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o do Banco Mundial (BIRD), tendo o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID como um dos co-patrocinadores. Conforme destaca Casassus (2001:s.p.),

O propósito fundamental da reunião foi o de gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizagem. O instrumento principal para levar isso adiante implicava uma reorientação do crédito internacional.

Mais do que definir o foco de atuação na educação, era fundamental sensibilizar politicamente o direcionamento do crédito para o setor educacional, haja vista os fortes ajustes que sofrera o setor social na década de 80.

Dentre as várias recomendações que passaram a integrar o pacote das reformas educativas proposto pelo BIRD, podem ser destacadas: a prioridade na educação básica; a ênfase na melhoria da qualidade e da eficácia da educação; a descentralização do sistema e autonomia das unidades escolares; o desenvolvimento de mecanismo de controle e avaliação; o incentivo à participação dos pais e comunidade; e o estímulo à atuação do setor privado na educação.

Como se observa, todas essas recomendações estão estritamente alinhadas com os princípios do modelo neoliberal, encontrando sua fundamentação conceitual apoiada na lógica do mercado, como descrito anteriormente.

Tais elementos encontram-se visivelmente estampados nas políticas educacionais implementadas durante a década de 90, no Brasil, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no qual encontra maior ressonância. A proposta de governo apresentada por Cardoso (1994) à Presidência da República, em seu primeiro mandato, já trazia, entre outras medidas propostas para a educação: a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora (princípio da descentralização); o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem (autonomia curricular tutelada); a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino (Estado Avaliador).

Constata-se que as políticas educacionais implementadas pelo governo FHC na sua grande maioria são coincidentes com as propostas do Banco Mundial. Isso evidencia a forte influência exercida por este organismo financeiro na macroeconomia brasileira e, por conseqüência, no setor educacional. Mediante a política de concessão de crédito à educação, através dos acordos de empréstimo, o BIRD encontra, na rigidez das regras e procedimentos impostos no processo de financiamento, uma forma indireta de tutelar as políticas educacionais.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, é um outro importante marco que influenciará a definição das políticas educacionais nacionais a partir de então.

A nova LDB trazia em seu projeto esperança de grandes avanços para a educação brasileira, haja vista os inúmeros debates e contribuições de diversos segmentos, fóruns e setores educacionais.

No entanto os interesses que se chocaram dentro do parlamento são tão destrutivos que o projeto que já havia passado por todas as comissões, e por elas aprovado, acabou, por manobras principalmente de partidos ultraconservadores – como PDS, PFL e outros – , voltando à deliberações das comissões. E aí surgiram negociações que tornaram o projeto, já com muitas limitações, muito mais precário. Eu comparo o que aconteceu a um conjunto de decapitações, pelas quais a melhor parte de alguns dispositivos ou foi transformada ou foi eliminada (Fernandes, 1992:28).

Contudo, a nova legislação educacional aponta para a divisão de papéis e de responsabilidades entre União, Estados e Municípios, estabelecendo como premissa

a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, cuja universalização ocorre paralelo ao processo de municipalização desse nível de ensino. Para tanto, fazem-se necessárias melhores condições de investimento, viabilizadas com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), enquanto principal política pública de financiamento. Entretanto, o FUNDEF, criado pela Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, não representou aporte de novos recursos, mas sim a redistribuição dos recursos já existentes dos Estados e Municípios no âmbito de cada Estado, que quando necessários são complementados pela União.

A proposta de descentralização implementada na educação, através da municipalização do ensino, baseia-se na concepção global do modelo neoliberal, partindo da necessidade de redução da ação do Estado, transferindo a âmbitos menores a responsabilidade na execução das políticas. Além da inexistência de mecanismos sólidos de financiamento, mediante uma efetiva reforma tributária, para Frigotto (1993:173), “também ignora-se a tradição clientelista que caracteriza a pequena política do interior, fortemente controlada por forças retrógradas”. Essa pode ser uma das razões que justificam a rejeição ou resistência de muitas comunidades aos processos de municipalização das escolas, como se tem observado em alguns estados brasileiros.

Como lembra Bianchetti (1997:101), essa transferência de responsabilidade aos Estados ou aos municípios coincide também com a proposta da necessidade urgente de um maior controle sobre a educação. Na ausência de mecanismos eficientes por parte do Estado para o acompanhamento e controle das políticas educacionais, apela-se para a participação das famílias, a exemplo do Dia da Família na Escola, como forma de controle social e, portanto, gratuito e sem nenhum ônus para o Estado, implicando diretamente na redução de custos. Essa também é uma forma de desresponsabilização com os resultados da educação, o Estado transfere ou mesmo divide parte da responsabilidade com a sociedade.

A necessidade de aperfeiçoamento dos mecanismos de controle, próprio do modelo do Estado Mínimo, instigou o aperfeiçoamento do sistema de avaliação existente e o desenvolvimento de outros: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, é reestruturado em 1995; o Exame

Nacional de Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1996, conhecido popularmente por Provão, e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos (ACOC).

A respeito da excessiva centralidade nos processos avaliativos em massa do governo FHC, Gomes (2002:s.p.) chama a atenção para o fato de que “a avaliação que se presta à tarefa da massificação é uma que, mais do que avaliar, constitui-se em mecanismo de seleção, certificação, classificação, regulação, controle e monitoramento das instituições”. Todos estes termos, que emprestam à avaliação função semelhante, refletem toda a lógica da ideologia do neoliberalismo, na qual a avaliação é subjugada e direcionada simplesmente aos interesses do mercado. Apoiando-se também nas idéias de Broadfoot (1996), para este autor,

não é a “avaliação formativa” que se presta à massificação do sistema e ao sistema massificado; é um outro tipo mais formal de avaliação que tem envolvido os sistemas de educação de massa e que foi denominada, em contraposição à primeira, como “avaliação somativa” (Gomes, 2002:s.p.).

Essas são algumas das principais e mais contundentes políticas e programas que integram as reformas educacionais ocorridas no Brasil, principalmente na década de 90, sob total influência do modelo neoliberal.

2.4 Influências do Neoliberalismo nas Políticas Públicas Educacionais Locais.

Particularmente no Estado do Ceará, constata-se um movimento bastante semelhante ao que ocorrera no cenário nacional, a partir dos anos 70, tanto em termos políticos e econômicos, como das reformas educacionais ocorridas.

Nesse período, registra-se a passagem do Governo dos Coronéis, caracterizado por uma gestão pública marcada por práticas autoritárias, paternalistas e clientelistas, para o Governo dos Empresários, que aspirava chegar ao poder, sob o discurso da necessidade de modernização da administração pública. Segundo Napolini (2001:s.p.), “com o processo de redemocratização do país, em 1985, teve início no estado um movimento político-econômico que veio a chamar-se mudancismo, que se contrapôs ao coronelismo (1968 –1986)”. O quadro seguinte permite acompanhar historicamente a substituição desses grupos hegemônicos no comando do Estado.

Quadro 03: Relação dos Governadores do Estado do Ceará por Mandato, Tipo de Governo e Forma de Eleição, Ceará – 1971 / 2006.

Governador	Mandato	Tipo de Governo	Forma de Eleição
César Cars de Oliveira Filho, Coronel	1971 – 1975	Governo Militar	Eleição Indireta
José Adauto Bezerra, Major	1975 – 1978	Governo Militar	Eleição Indireta
José Valdemar de Alcântara e Silva	1978 – 1979	Governo Militar	Eleição Indireta
Vírgílio de Moraes F. Távora, Major	1979 – 1982	Governo Militar	Eleição Indireta
Manoel de Castro Filho	1982 – 1983	Governo Militar	Eleição Indireta
Luiz Gonzaga da Fonseca Mota	1983 – 1987	Governo Civil	Eleição Direta
Tasso Ribeiro Jereissati	1987 – 1991	Governo Civil	Eleição Direta
Ciro Ferreira Gomes	1991 – 1994	Governo Civil	Eleição Direta
Tasso Ribeiro Jereissati	1995 – 1998	Governo Civil	Eleição Direta
Tasso Ribeiro Jereissati	1999 – 2002	Governo Civil	Eleição Direta
Lúcio Gonçalo de Alcântara	2003 – 2006	Governo Civil	Eleição Direta

Fonte: Elaborado pelo autor.

No âmbito estadual, o Governo de Gonzaga Mota representa um período transitório de um regime político para outro, assim como na esfera federal o governo Sarney simbolizou a passagem do Governo Militar para o Governo Civil.

Nessa gestão, já numa tentativa de rompimento com o modelo fechado dos governos antecessores, buscaram-se estabelecer algumas aberturas de diálogo por parte do governo. É quando ocorrem as primeiras aproximações com o empresariado local, através do Centro Industrial do Ceará (CIC), que reunia um

grupo de jovens empresários que, no entanto, representavam uma parcela importante ligada aos interesses econômicos e, portanto, ao Capital.

Da mesma forma, nesse período ocorre na educação, como registra Vieira e Albuquerque (2001:117),

O envolvimento da comunidade escolar no encaminhamento das políticas, materializado inicialmente no governo Gonzaga Mota quando, em sintonia com o MEC, realizou o Dia “D” da Educação, buscou envolver os atores inseridos na ação pedagógica pública (professores, alunos e pais) para que estes opinassem sobre o dia-a-dia da escola. Esta ação de envolvimento da comunidade concretizou-se, nesse momento, mediante a realização de uma série de seminários envolvendo delegacias de ensino, escolas e entidades representativas da sociedade.

Muito embora a autora aponte nesse governo o início da abertura de um espaço de participação e envolvimento da comunidade escolar, para a categoria dos professores, a gestão de Gonzaga Mota (1983 – 1987) chegou a ser traumática, como é lembrada até hoje. Por consequência da diminuição de recursos públicos, reflexo da crise da dívida que marcou os anos 80, e das pressões decorrentes das medidas a serem adotadas para o ajuste da economia, o setor social é o alvo principal dos cortes. Os salários dos funcionários públicos, entre os quais os professores da rede estadual, eram atrasados por vários meses e, como agravante, deixaram de ser pagos em moeda corrente, utilizando-se uma espécie de ordem de crédito, que ficou conhecido popularmente como “gonzagueta”. Ainda atrasadas, quando os profissionais da educação recebiam suas gonzaguetas, buscavam trocá-las no comércio, pagando suas dívidas açuladas ao longo dos meses, sendo ainda vítimas de altos juros e, em alguns casos, de cobrança de ágio pela conversão destes papéis, o que defasava ainda mais seus baixos salários.

A chegada de um empresário no governo do Estado vai ocorrer de fato com a eleição de Tasso Jereissati para o seu primeiro mandato, de 1987 a 1991. A tônica do seu governo era a reestruturação do Estado e do seu papel enquanto indutor de desenvolvimento.

O Governo das Mudanças, como foi autodenominado através do seu Plano das Mudanças de 1987, simbolizava a ruptura com o antigo modelo político. Além do combate às práticas coronelistas, o projeto político desse grupo de empresários tinha, dentre outros propósitos, a moralização do serviço público, a reestruturação da

máquina administrativa do Estado e o saneamento das finanças públicas. Para tanto, conforme Ramos (2005:99), “o governo impôs de forma autoritária a extinção ou a fusão de órgãos públicos, aliada a uma política drástica de redução da folha de pagamento”.

Considerando que a folha da educação é uma das que possui maior contingente de pessoal, tornou-se um grande alvo desses cortes.

No afã de sanear as contas públicas, [os governos Tasso / Ciro] demitiram professores sem uma análise rigorosa da realidade educacional, gerando carências para, no momento posterior, admitir professores na forma precarizada de trabalho temporário (Menezes, 2001:120).

A forma aligeirada como se processaram tais demissões ou redução parcial da carga-horária de trabalho, sem maiores discussões dos direitos das partes, levou ao desgaste do governo, pois, posteriormente, intermediados pelo sindicato da categoria (APEOC), muitos professores retornaram por decisão judicial.

Na área educacional, de acordo com o estabelecido no Plano das Mudanças, buscou-se promover uma maior oferta de educação básica a toda comunidade escolarizável. Por ocasião dos encontros realizados para elaboração do IV Plano Estadual de Educação, eram disseminadas as idéias de que a comunidade deveria conceber a escola como um bem público, a seu serviço, exigir um bom ensino, fiscalizar sua execução e controle dos seus resultados (Ceará, 1987).

Percebe-se como essas idéias já estão sendo alinhadas ao discurso do novo modelo de Estado, face à difusão ideológica do neoliberalismo, mediante as propostas do BIRD para a América Latina. A educação enquanto bem e não um direito, como já apresentado anteriormente; o Estado Mínimo e eficiente, através da racionalização e redução dos custos; a parceria com a comunidade no acompanhamento e controle como forma de dividir ou descentralizar responsabilidades são algumas das idéias presentes que vão dando um novo tom às políticas educacionais cearenses do período.

No Governo de Ciro (1991 – 1994), é dada continuidade ao projeto político em curso, sendo que o termo mudanças é semanticamente substituído por revolução, numa tentativa de continuar expressando à população o desejo por transformação. Com o *slogan* “A construção de um Ceará melhor”, elaborou o

projeto para a educação intitulado “Escola Pública: A Revolução de uma Geração”, que traz como meta principal a universalização da educação básica como condição necessária para o desenvolvimento econômico, função própria do Estado como indutor de desenvolvimento (Ceará, 1991).

Este projeto educacional encontra-se dividido em três grandes linhas de ações prioritárias para o Governo: escola pública de boa qualidade; valorização dos profissionais do ensino; e racionalização e democratização da gestão do ensino. Os três eixos prioritários da política educacional anunciada por Ciro, segundo Vieira e Albuquerque (2001:119),

...respondem às metas proclamadas em documentos de política do governo federal, inseridas no Projeto de Reconstrução Nacional e no Plano Setorial de Educação. Tal encaminhamento reflete a sintonia da política educacional cearense com os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990).

Entretanto, esse documento foi alvo de muitas polêmicas, cujas propostas foram rejeitadas e, em alguns casos, boicotadas pelos profissionais da educação vinculados à rede estadual de ensino, em virtude da forma centralizada como foi elaborado, bem como da sua divulgação junto ao meio educacional.

Essa rejeição pode ser atribuída, entre outros motivos, ao modo como a proposta foi elaborada, restrita aos cuidados de técnicos e especialistas da área, minimizando a importância da representatividade de pessoas diretamente envolvidas com a educação na sua legitimação e efetivação (Vieira e Albuquerque, 2001:120).

Este fato explicita a contradição do discurso neoliberal quando, ao mesmo tempo em que se prega a descentralização, a democratização, a participação, o fortalecimento e a autonomia da escola, o planejamento das políticas ocorre de forma centralizadora e sem participação dos atores, ainda que de forma representativa.

O fato de os professores não terem participado, de desconhecerem as reais intenções de suas propostas levou a categoria, através de seu sindicato, a não legitimarem as idéias desse projeto educacional. Um exemplo marcante desse sentimento ocorre através da tentativa frustrada do governo de aplicar um teste para avaliar o nível de conhecimento dos professores. Imediatamente ocorreu uma ampla mobilização da categoria em todo o Estado, impedindo a sua realização com êxito,

por não se ter clareza das finalidades dessa avaliação e nem como seriam utilizados seus resultados.

No que se refere à avaliação, o projeto “Escola Pública: A Revolução de uma Geração”, ao definir as ações estratégicas para operacionalizar a descentralização em bases modernas e democráticas, estabelece entre elas a “Transformação do processo de gerência da rede escolar, garantindo autonomia administrativa e o máximo de autonomia financeira a cada escola e instituindo mecanismo de avaliação dos resultados” (Ceará, 1991:7, grifo nosso). Fica evidente nesse projeto a presença da avaliação e seu foco nos resultados. Porém, não é detalhada a forma como será desenvolvida, despertando dúvidas.

Ainda na Gestão de Ciro Gomes ocorre, assim como em outros estados brasileiros, a realização de uma importante ação na área do planejamento educacional.

O Ceará sistematizou o Plano Decenal de Educação para Todos 1993 / 2003 (Ceará, 1994), que registra políticas e diretrizes para o decênio. Instituído pela Lei nº 12.308/94, o documento toma, como referência, as necessidades básicas de aprendizagens (NEBAS), visando assegurar padrão de qualidade na educação pública (Albuquerque, 2005:114).

Este plano se constitui numa peça estratégica, cujas diretrizes nele contidas vão orientar a elaboração dos planos dos governos subseqüentes, materializando-se nas políticas públicas a serem implementadas no setor educacional nos anos seguintes.

Dentre outras diretrizes estabelecidas por este plano, ressalta-se

[...] a universalização do ensino fundamental e o fortalecimento da educação infantil, do ensino médio e das modalidades de educação especial e de jovens e adultos, mediante a expansão da rede física, em igualdade de condições para o acesso favorecendo a melhoria do ensino ofertado, a valorização dos profissionais de educação e o processo de modernização e democratização da gestão do ensino (Ceará, 1994:7).

Segundo Albuquerque (2005:115), “a consonância do Plano Decenal de Educação para Todos 1993 / 2003 (Ceará, 1994), com as diretrizes do MEC e da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), está em diferentes passagens”.

Constata-se que o contexto político-educacional do Governo Ciro foi fortemente marcado pela influência das agendas internacionais e seus organismos constituídos, a exemplo do BIRD, que tem ativa participação nas políticas educacionais brasileiras e, conseqüentemente, nas cearenses, sobretudo em decorrência dos empréstimos contraídos, a exemplo do Projeto Nordeste.

Por ocasião do seu pronunciamento, quando da leitura da Mensagem anual à Assembléia Legislativa do Ceará, o Governador Tasso Jereissati faz um balanço dos dois últimos mandatos do Governo das Mudanças, ressaltando algumas das idéias que os nortearam e que também estarão no seu governo.

Nos últimos oito anos, o Ceará vem mudando. O ajuste realizado nas contas públicas permitiu criar capacidade de investimento com recursos próprios e recuperar a infra-estrutura social e econômica, assim como dotar o Governo de condições efetivas para o exercício de políticas indutoras do desenvolvimento. [...] Nos tempos atuais, é preciso repensar o papel do Estado e descobrir formas de tornar o serviço público mais eficiente e mais consentâneo com as demandas da sociedade. Muitos dos êxitos recentes na administração de instituições privadas, como o princípio da qualidade total, se aplicam também ao setor público (Ceará, 1995:preâmbulo).

Aqui, encontram-se muitos dos conceitos ideológicos do novo modelo econômico comentados em momentos anteriores. Porém, despontam, com maior clareza, as idéias próprias de Friedman, apontadas por Bianchetti (1997), que vislumbra na iniciativa privada um modelo de maior eficiência e, portanto, de maior competitividade, menor custo e qualidade, em oposição à visão do Estado enquanto paquiderme lento, pesado, burocrático e ineficiente. Por trás deste discurso, está a ideologia de desvalorização do público em detrimento do privado, com o objetivo de reforçar as idéias favoráveis à redução do Estado a favor da ampliação do mercado e da iniciativa privada, gérmen da privatização. Outra idéia revelada refere-se ao princípio da Qualidade Total que, segundo Gentili (1997), é transportado do modelo fabril de produção, em conformidade com as leis do mercado globalizado, para a administração pública, para os setores de serviços sociais, a exemplo da educação, sem nenhum filtro ou adaptação à sua natureza e especificidades.

No segundo mandato de Tasso Jereissati (1995 – 1998), foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995 – 1998, no qual, em sua apresentação, o Governador reconhece que “graves problemas sociais e econômicos persistem [...]”. Um grande salto qualitativo deve ser dado tanto no âmbito da educação e

saúde, como no do combate à pobreza e criação de empregos [...] (Ceará, 1995b:apresentação, grifo nosso). De acordo com este documento, a inadequação dos níveis atuais de educação e saúde da população são destacados, entre outros, como fatores restritivos ao desenvolvimento no Estado.

De fato, a dívida do Estado na oferta dos serviços nessas áreas é antiga e bastante elevada. Na educação, especificamente, o índice de analfabetismo em 1991 atinge 37,4% da população a partir de 15 anos, enquanto que a taxa de escolarização do Ensino Fundamental, no ano de 1994, chega a apenas 75,8% da população escolarizável (Ceará, 1995b:19).

Este plano define como princípios e práticas norteadoras a sustentabilidade em diversas áreas, a visão de longo prazo, a participação e parceria, a descentralização, a qualidade e outros como integração e regionalização. Como seu objetivo é melhorar em curto prazo a qualidade de vida de todos os cearenses, a educação é definida como uma das quatro áreas de ação prioritária.

Para levar adiante o desafio posto para a educação, Tasso convida para Secretário da Educação Básica o professor Antenor Manuel Naspolini, natural de Santa Catarina, mas que morava no Ceará há alguns anos, onde trabalhava como representante oficial do UNICEF para o Ceará e Rio Grande do Norte. Em função da sua vasta experiência no trato das questões sociais, sobretudo no que se refere à criança e ao adolescente, bem como sua capacidade de articulação e mobilização social, a escolha do Naspolini foi duplamente estratégica. De um lado, precisava-se combater “um sentimento coletivo de desesperança quanto à educação”, como descreve o próprio Plano (Ceará, 1995b:56). Por outro, a escolha de um profissional com esse perfil e trajetória era uma forma de demonstrar seriedade e vontade política para com a educação, aumentando a credibilidade do governo estadual junto aos organismos internacionais, como o BIRD e BID, tendo em vista a possibilidade de aprovação futura de financiamentos externos.

A política educacional implementada sob o *slogan* “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” foi estruturada em três grandes eixos: todos pela educação; educação de qualidade e educação para todos. Para Naspolini (2000, s.p.) “se todos não vestirem a camisa da educação, não haverá educação de qualidade nem será

para todos”. Fica evidente a ênfase no Todos pela Educação, caracterizando-se como um amplo movimento de mobilização, envolvendo os mais diversos setores da sociedade cearense, em prol da educação.

Essa política tinha como estratégias básicas a descentralização e a democratização da gestão através de três elos: a Escola como ponto de partida e não somente de chegada das políticas; o Município como responsável pela educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental; e o Estado como coordenador das macro políticas, responsabilizando-se também pela cooperação técnica e financeira e pela avaliação da qualidade do ensino.

Dentro da perspectiva de universalização do acesso à educação, a formulação de políticas enfatizando que “Lugar de Criança é na Escola” será mais tarde replicada pelo Governo Federal de FHC – Brasil em Ação, através da campanha “Toda Criança na Escola”.

Na linha da descentralização e democratização, iniciou-se o polêmico processo de eleição dos diretores escolares, através da Lei nº 12.442, de 08 de maio de 1995, no qual fora delegado para a comunidade escolar o poder de escolha dos seus gestores. Em conformidade com essa linha, também ocorreu a criação dos conselhos escolares, assim como a ênfase na cooperação técnica aos municípios, a exemplo do Projeto de Municipalização do Ensino, através da Lei nº 12.452/95, contemplando os municípios de Icapuí, Marco, Santana do Acaraú, Maranguape, Fortim, Iguatu e Jucás, com aporte financeiro do Estado. Esse projeto funcionou para a União como uma espécie de piloto, pois, no ano seguinte, é aprovada a Lei do FUNDEF (1996) em moldes semelhantes, mas que somente é posta em prática para todo o país no ano de 1998.

Ainda com esse propósito de modernização da gestão em novas bases, foram extintas as 14 Delegacias Regionais de Ensino – DERE, sendo criados pelo Decreto nº 24.274, de 22 de novembro de 1996, publicado no D.O.E. de 25/11/06, os 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDEs, como instâncias descentralizadas da SEDUC, que têm suas funções fortalecidas, conforme prevê o Art. 4º do referido decreto:

Compete aos CENTROS REGIONAIS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDES exercer, em nível regional, as ações de planejamento, cooperação técnica e financeira, orientação normativa, mobilização, articulação e integração institucional, tendo em vista o acesso e a melhoria da qualidade da Educação Básica (Ceará, 1996:13).

Sobre as responsabilidades que recaem sobre o terceiro elo, o Estado, Ramos (2005:104) entende que “esta corrente ratifica o papel do Estado como indutor de desenvolvimento, ao definir políticas educacionais, mas acrescentam-se duas novas funções: a de COORDENAR A COOPERAÇÃO E A DE AVALIAR INSTITUCIONALMENTE”. Essa nova função avaliativa, própria do “Estado Avaliador”, como denomina Neave (1988 apud Gomes, 2002), na área da educação especificamente, encontra-se claramente definida por esse Governo.

Para desempenhar suas funções, o Estado deverá manter um sistema de informações educacionais capaz de coletar, processar, analisar e propor medidas oportunas.[...] Será mantido ainda um sistema permanente de avaliação do desempenho do sistema de ensino e do projeto pedagógico da comunidade escolar (Ceará, 1995b:57).

Por conseguinte, nesse período, a agenda da Secretaria da Educação Básica em torno da avaliação educacional foi bastante intensa. Foram realizados os dois ciclos bianuais previstos da Avaliação do Rendimento Escolar (1996 e 1998), além da implantação do projeto da Avaliação Institucional das Escolas (1996), como será melhor detalhado em capítulo posterior.

No seu terceiro mandato, por ocasião da apresentação do Plano de Desenvolvimento Sustentável – 1999 – 2002, sob o *slogan* “Consolidando o Novo Ceará”, o Governador Tasso Jereissati ratifica que

a continuidade administrativa das últimas gestões tem criado condições objetivas para a efetivação do planejamento de longo prazo e permitido avançar significativamente no processo de transformações socioeconômicas e político-administrativas (Ceará, 2000:apresentação).

Neste sentido, este plano baseia-se nos mesmos fundamentos e princípios do anterior, dando continuidade à implementação das políticas e programas, tendo como objetivo “Avançar no Crescimento Econômico com Desenvolvimento Social”. Prevalece a ênfase nos objetivos econômicos, vindo a preocupação com o social a reboque deste, muito mais numa perspectiva de sustentação do primeiro. Essa é uma evidência da consolidação da nova ordem imposta pelo mercado e suas leis, permeando e definindo as funções e prioridades do Estado.

Dentre os indicadores utilizados para aferir a “Qualidade de Vida da População”, o diagnóstico na área da educação revela-se positivo com a diminuição da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de 40,4% em 1985 para 29,5% em 1998, e com o aumento da taxa de escolarização no ensino fundamental da população escolarizável de 56,4% para 98,6% (Ceará, 2000:33). O conceito de qualidade e sua mensuração aparecem sempre associados, como observa Ramos (2005:98), “a resultados meramente quantitativos como referência de qualidade”. A qualidade em educação ora apresentada, semelhante aos processos de Qualidade Total praticados no mercado, mais uma vez se mostra associada à eficiência e à racionalização do sistema através de seus resultados, mediante indicadores quantificáveis e comparáveis.

A partir do diagnóstico da realidade como um todo, para essa gestão são definidas quatro opções estratégicas, cabendo à educação “a capacitação da população para o desenvolvimento”. Sugere-se que a política “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” deve ser considerada como princípio permanente das políticas sociais em educação.

Sobre os desafios ainda postos para a Educação Básica Napolini (2001:s.p.) esclarece que,

atualmente, o acesso não é mais problema fundamental [...] A cobertura de 98% da população de 7 a 14 anos no ensino fundamental revela um novo desafio para a educação cearense: a inclusão social [...]. Simultaneamente, são necessárias providências para garantir a permanência e o sucesso escolar, relacionados, portanto, com a qualidade.

Na busca pela superação de tais desafios, Napolini (2001) relaciona inúmeras políticas e programas implementados nesse período, sobretudo no que se refere à vertente Educação de Qualidade, das quais algumas são destacadas a título de ilustração, haja vista a sua amplitude e dimensão:

- Implantação do programa de regularização de fluxo escolar no ano de 2000, com a metodologia do “Telecurso 2000”, denominado “Tempo de Avançar”, através de convênio com a Fundação Roberto Marinho e Editora Globo, sendo instaladas inicialmente 4.111 tele-salas contemplando 100.604 alunos no ensino fundamental e 39.893 no ensino médio;

- Implementação do programa público de formação inicial docente em serviço com a realização do Programa de Formação Docente em Nível Superior (MAGISTER), objetivando a graduação de docentes por área de conhecimento, contemplando 4.202 professores, sendo 1.935 da rede estadual e 2.267 das redes municipais. Para tanto, contou com a participação das quatro universidades públicas cearenses;
- Promoção do protagonismo juvenil através do Festival de Talentos da Escola Pública (FESTAL 2000) e da política de estímulo à organização dos grêmios estudantis;
- Intensificação do processo de Municipalização do Ensino que atinge 82,9% do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries e 53,5% de 5ª a 8ª séries (ano 2001);
- Continuação do processo de escolha dos diretores escolares através de duas etapas: a seleção de competência técnica pela Universidade e a eleição por voto direto pela comunidade escolar, pois, segundo o autor (2001:s.p.), “só se educa para a democracia, educando-se pela democracia”.

Ainda nessa gestão, na linha de capacitação dos gestores da educação em nível escolar, municipal (SME), regional (CREDE) e central (SEDUC), foi idealizado e iniciado o Programa de Formação Contínua a Distância para Gestores e Técnicos da Educação (PROGESTÃO), realizado em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Este curso foi desenvolvido em duas modalidades, atendendo aproximadamente 10.000 participantes na modalidade de extensão e 4.000 na modalidade de especialização.

De acordo com as condições do cenário econômico, a realização de programas massificados e de grande porte como estes tornou-se possível com financiamento externo obtido por meio do empréstimo de U\$ 90 milhões com o Banco Mundial, específico para o setor educacional, destinado ao Projeto de Qualificação da Educação Básica (PQEB).

Na área da Avaliação era prevista até 2002 a expansão do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, com sua universalização junto a todas as escolas e municípios (Ceará 2000:61). Todavia, essa universalização ocorreu somente na rede estadual, sendo a rede municipal contemplada somente no governo seguinte.

Na vertente “Todos pela Educação”, o grande eixo de mobilização social para o início do século XXI dar-se-á em torno do movimento “A Escola do Novo Milênio”. De acordo com esse movimento “todo o Ceará será convidado a participar de uma ampla discussão sobre a escola que temos e a escola que queremos, e a opinar e apontar caminhos para a educação do povo cearense” (Ceará, 2000:60). Com efeito ocorreu a realização do “Congresso Estadual Escola do Novo Milênio”, que contou com a participação de aproximadamente mil representantes dos diversos segmentos e de todas as regiões do Estado, para discutir as propostas para elaboração do projeto do novo Plano Decenal a ser encaminhado para a Assembléia Legislativa. O documento chegou a ser consolidado e disponibilizado no *site* da SEDUC, porém, com a mudança de governo e secretário, não seguiu adiante.

E assim se processaram, até o momento, as “Mudanças Educacionais no Governo das Mudanças”. Entretanto, verifica-se a existência de um longo caminho a ser percorrido para a promoção de uma efetiva mudança qualitativa na educação pública cearense. Há que se aprofundar a discussão sobre as questões que permeiam as entranhas das reformas, desvelando para a população suas reais intenções, bem como a lógica que as estruturam. Os conceitos emprestados pelo movimento de reforma: descentralização, democratização, autonomia escolar, qualidade, avaliação, entre outros, necessitam ser melhores explicitados a despeito de valores nobres como ética e transparência na condução das políticas públicas e do destino da sociedade.

Constatou-se que a tônica da Educação de Qualidade esteve presente nos diversos discursos, em distintos governos, sob diferentes leituras e interpretações. De maneira semelhante acompanharam-se as transformações ocorridas quanto aos conceitos e funções da avaliação, sempre associados às relações que se estabelecem na Educação e na forma como esta é concebida pelo Estado. Assim pode-se interrogar o que se entende de fato por Educação de Qualidade? Quais os

mecanismos de avaliação e forma ideal para avaliá-la? Qual o real entendimento que temos sobre essas questões?

Estas indagações remetem para a necessidade de um aprofundamento no campo teórico-conceitual da avaliação, objetivando uma percepção mais crítica das diversas correntes que a norteiam e das múltiplas dimensões e funções que possa vir a assumir em diferentes momentos da história, em diferentes governos e sociedades. A complexidade desta temática será objeto de análise e reflexão do próximo capítulo.

3. ENFOQUE TEÓRICO-CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

“As funções da avaliação têm que ser compreendidas
no contexto das mudanças educacionais e
das mudanças econômicas e políticas mais amplas”
(Almerindo Janela Afonso)

O conhecimento no campo das ciências humanas, como a educação, é marcado por uma intensa dinâmica, sendo reconstruído a cada instante a partir das relações estabelecidas entre os homens no meio social.

A Avaliação Educacional como campo do saber científico da Educação é também marcada por constantes transformações, próprias da evolução do conhecimento, muito embora alguns conceitos, considerados como clássicos, se mantenham sempre presentes e atuais em seus processos de reconstrução permanentes.

A compreensão e a aceitação dessa metamorfose são essenciais para o entendimento do surgimento dos mais variados conceitos de avaliação e sua apropriação prática pelos diversos atores do processo avaliativo, em distintas situações pedagógicas, em diferentes espaços e momentos da história educacional. Esse movimento vai naturalmente, mediante os conflitos filosóficos, políticos e ideológicos das partes, dando origem a correntes diferenciadas sobre a temática.

Para facilitar a interação com esses conceitos e definições que giram em torno da avaliação educacional, bem como com as múltiplas tendências da atualidade, serão apresentados neste capítulo alguns elementos para fomentar o início da discussão, contribuindo para desvelar algumas questões intrínsecas à sua natureza sem, contudo, ter a pretensão de dar conta de toda a complexidade dos aspectos e das relações que a permeiam.

3.1 Avaliação: Diferentes Concepções, Dimensões e Tendências.

O paradigma da crise do setor educacional da atualidade, face às transformações sociais, decorrentes dos processos da globalização e da hegemonia do modelo capitalista, vem fortalecer e intensificar as discussões sobre a avaliação, em suas diferentes dimensões. É como se avaliação, repentinamente, tivesse se tornado uma palavra mágica capaz de resolver todos os problemas educacionais.

Buscando evitar uma visão ingênua de avaliação, dissociada dos seus aspectos filosóficos, políticos e ideológicos, recorre-se às diferentes bases teórico-conceituais e metodológicas, para a construção de uma compreensão mais crítica do assunto.

A avaliação em sua dimensão epistemológica tem sua origem no latim, na composição *a-valere*, que significa “dar valor a”, ou seja, fazer um julgamento, emitindo um juízo de valor a partir de padrões já estabelecidos. Para Luckesi (1995), a avaliação é o ato de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação. É um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas. Essa mesma visão é compartilhada por Vianna (1989), ao afirmar que a avaliação visa julgar o valor ou utilidade do fenômeno, o mérito da qualidade das relações entre variáveis, com base numa escala de valores, objetivando descrever um fenômeno específico, sem preocupar-se com generalizações, mas centralizando seu interesse basicamente na tomada de decisão.

A questão valorativa implícita na definição do termo Avaliação é também confirmada por Stake⁶ (1982a:46): “A essência da avaliação consiste em se determinar o valor de algo, talvez reconhecendo suas múltiplas dimensões axiológicas e as diferentes percepções de seu valor”.

Entretanto, constata-se, em outros momentos da história, diferentes interpretações e performances da avaliação, nas quais a definição do termo é

⁶ Stake, R.E. A needed subjectivity in educational research. Urbana, Illinois, 1980 (a ser publicado em *Discourse*, 1981, 2).

compreendida como um ato de medir, mensurar, testar, classificar o objeto ou fenômeno avaliado.

A avaliação em si não é uma ação aparentemente recente, própria da sociedade moderna, mas está atrelada à própria história da humanidade. A todo instante o homem é instigado a emitir um juízo de valor sobre algo, a tomar decisões, seja quando faz uma compra, por exemplo, optando por este ou aquele produto, ou quando emite opinião sobre assuntos diversos, posicionando-se contra ou a favor. Esse processo avaliativo simplificado pode ser denominado de avaliação informal. Segundo Caro⁷ (1982:10),

A avaliação, em sentido lato, é parte da vida cotidiana. Mesmo sem recorrer a procedimentos formais, todos nós fazemos continuamente julgamentos avaliativos sobre a ampla gama das atividades humanas. [...] Todavia, o reconhecimento da variabilidade e falibilidade das avaliações informais acabou por estimular o interesse pela criação de procedimentos padronizados capazes de fornecer julgamentos avaliativos confiáveis.

Desta forma, a avaliação formal vai se consolidando, ao longo do século XX, como uma atividade recente, porém cada vez mais diversificada, com abordagens bastante distintas em termos metodológicos.

Entretanto, conforme alerta Worthen⁸ (1982:4), “a avaliação está bastante relacionada a diversos outros termos com que é freqüentemente associada e geralmente confundida – termos como pesquisa, verificação, medida e, naturalmente, controle”. No sentido de elucidar brevemente as diferenças conceituais, o autor descreve cada um deles, evidenciando, inclusive, como se apresentam inter-relacionados, porém distintos:

Mensuração – simples ato de medir; é apenas um processo de coletar os dados com base nos quais serão feitos os juízos avaliativos. Embora se constitua um instrumento chave na avaliação, não é suficiente por si mesmo.

⁷ Caro, F. G. Evaluation research: Na overview. I: Caro, F. G. (ed.). Readings in evaluation research. N. York, Russel Sage Foundation, 1977. Traduzido por John Stephen Morris, com permissão do autor e editor.

⁸ Worthen, B. R. A look at the mosaic of educational evaluation and accountaability. Northwest Regional Educational Laboratory. Research, Evaluation Development Paper Series, n.º 3, 1974. Traduzido por John Stephen Morris, com permissão do autor e editor.
Este trabalho baseia-se nos escritos do autor para dois programas sobre educação, incluídos na série de emissões de televisão educativa sob a responsabilidade da Universidade Colorado (1973), intitulada “Controle Educacional”.

Verificação – decisões sobre como verificar se os objetivos foram atingidos; medição do grau em que os objetivos ou metas foram alcançados.

Controle – é um conceito amplo que vai além da avaliação, embora dela dependa como um de seus passos centrais; ajuda a alcançar os níveis de desempenho desejados.

Pesquisa – atividade complexa inerente à busca de explicações causais; tem por função determinar por que certos níveis de desempenhos foram alcançados.

Avaliação – inclui determinar que medidas e critérios deveriam ser usados para julgar o desempenho; coletar a informação relevante através de medição; e aplicar o critério para determinar o mérito ou a efetividade.

A discriminação destes termos possibilita de imediato a identificação de algumas diferenças básicas, os limites e possibilidades de cada um deles. No entanto, muitas outras questões ainda obscuras podem ser clareadas na medida em que seus conceitos e relações são aprofundados.

Mesmo nos dias atuais, apesar de todas as transformações ocorridas em termos teóricos e práticos na avaliação, registra-se uma associação muito forte entre Avaliação e Mensuração. Segundo Vianna (2000), uma rápida reflexão histórica sobre essa questão mostra que a realização das primeiras experiências dos estudos sobre diferenças individuais, iniciados no século XIX, contribui para que a identidade entre avaliação e medida se acentue a ponto de confundi-las. Conforme Worthen e Sanders (1987:14), “durante esse período, medida e avaliação eram consideradas praticamente sinônimos, e o termo avaliação era usado o mais freqüentemente para designar a atribuição de notas ou resumir o desempenho do aluno nos testes”.

Inicialmente, como a avaliação foi associada à idéia de mensuração, a quantificação de um atributo, o ato de medir passou a ser visto como ato de avaliar, ou seja, como se fossem sinônimos do ponto de vista semântico e também prático.

Buscando estabelecer as devidas relações entre avaliação e medida, Sousa (1995) recorre às características indicadas por vários autores: a avaliação é mais do que teste, é mais do que medida (*Fleming*). A medida é apenas uma parte da

avaliação que se refere ao processo de obter uma representação quantificada (Taba). Reiterando, a mensuração consiste na determinação de status, enquanto a avaliação consiste na determinação de valor (Popham). A avaliação constitui não uma alternativa da medida, mas uma utilização da medida (Ebel).

Se num primeiro momento a avaliação foi concebida enquanto mensuração ou instrumentos de medida, fica claro o consenso apresentado pelos diferentes autores ao refutar a equivalência dessas duas atividades, embora possam estar relacionadas. Cada termo apresenta uma definição própria, que os distingue:

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. O índice quantitativo, obtido por intermédio da medida, identifica o status do indivíduo face à característica. [...] Avaliar é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim. [...] Avaliar é, assim, emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se, parcial mas não exclusivamente, em dados quantitativos (Vianna, 1989:20, grifo nosso).

Como se observa, a medida caracteriza-se apenas como uma etapa do processo avaliativo, por vez importante, mas não indispensável, muito menos chegando a constituir-se por si só uma avaliação.

A avaliação, por sua vez, refere-se a uma atividade sistemática ou formal para emissão de um juízo de valor acerca do fenômeno avaliado. Para tanto pode utilizar-se ou não dos procedimentos de medida, das estratégias de mensuração, dependendo da natureza e do modelo metodológico que o processo avaliativo requer.

A compreensão das especificidades destes termos evita uma visão simplista da avaliação, que se esgota no mero ato de quantificar ou medir o fenômeno avaliado, sem maiores comprometimentos com o julgamento dos resultados e suas implicações. Essa forma reducionista de conceber a avaliação compromete as suas reais funções e possibilidades de ação e transformação sobre o objeto avaliado.

Superada essa fase de entendimento do conceito de avaliação sobre a mensuração, surge a necessidade de também correlacioná-la a outros termos, desmistificando outras possíveis leituras teoricamente equivocadas.

Dentre os termos elencados anteriormente por Worthen (1982) como sendo os mais comumente entendidos como sinônimos, também merece ênfase a relação ambígua entre Pesquisa e Avaliação, haja vista a semelhança do percurso histórico de ambas, caminhando muitas vezes lado a lado, dificultando a distinção entre uma ou outra. Para não incorrer num erro de interpretação metodológico que possa inclusive comprometer o desenvolvimento de uma atividade, seja no campo da pesquisa, seja no campo da avaliação, alguns autores defendem a distinção teórica e prática entre as duas atividades científicas, a partir da identificação dos seus pontos convergentes e dissonantes, para assim saber quando e onde melhor aplicá-las.

Analisando epistemologicamente, percebe-se que Pesquisa e Avaliação são atividades distintas, embora apresentem pontos de interseção, o que as faz serem constantemente confundidas ou mesmo compreendidas equivocadamente.

A palavra “pesquisa” provém do latim *perquirere*, que significa “busca” ou “procura”, sendo interpretada também como sinônimo de “investigação”, no que se relaciona com o desejo de conhecer, com a necessidade de aprofundar e ampliar conhecimentos. Para Minayo (1994:17), “entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade[...] Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

Por sua vez, o termo Avaliar, que também tem sua origem no latim, como descrito anteriormente, traz implícita a idéia de valoração, emissão de um juízo de valor sobre algo, a partir de um determinado referencial. Por vezes, sobre o termo avaliação pairam diversas outras formas de entendimento e aplicação. Entretanto, para Sousa, “a avaliação serve para buscar a identificação dos fatores que determinam as diferenças ou afastamento da situação real em relação ao paradigma adotado. Não existe, portanto, avaliação sem comparação com algum paradigma”.

Em ambos os casos, são formas de investigação científica da realidade que usam instrumentos de medidas, analisam dados e informações de forma sistemática e, sobretudo, utilizam técnicas e métodos próprios. Contudo, conforme expõe Vianna (1982:22), são grandes as diferenças que as distinguem:

- A Pesquisa objetiva gerar conhecimento novo, procurar a verdade científica com base na verificação empírica, relacionando variáveis ou fenômenos para estabelecer leis que sejam generalizáveis;
- A Avaliação visa julgar o valor ou utilidade do fenômeno, o mérito da qualidade das relações entre variáveis, com base numa escala de valores, objetivando descrever um fenômeno específico, sem preocupar-se com a generalização dos resultados.

As duas buscam o conhecimento para compreender melhor os fenômenos, mas o utilizam para fins diferentes. Enquanto a Pesquisa busca extrair conclusões, a Avaliação centraliza o seu interesse em tomar decisões. Assim, para Worthen e Sanders (1987:30), “investigação orientada para a conclusão é o que chamamos de pesquisa, investigação orientada para decisões é o que caracteriza a avaliação da melhor maneira possível”. Sobre este aspecto complementa Gaviria (informação verbal)⁹, “pesquisa-se o que se quer conhecer e avalia-se o que se quer transformar”, ou seja, ambas são formas de conhecimento e apropriação da realidade, sendo que a avaliação se propõe a ir além deste conhecimento, agindo e modificando essa realidade.

Considerando-se a preponderância de todas essas questões dicotômicas levantadas, por vezes semelhantes, outras polarizadas, que permeiam a avaliação e ao mesmo tempo no intuito de aprofundar a discussão no que se refere propriamente a sua natureza conceitual, Vianna (1989:21) recorre ao pensamento de vários autores e em momentos alternados, para explicitar melhor as definições por eles utilizadas e suas características básicas, no sentido de oferecer uma panorâmica da sua complexidade.

A Tyler (1942) coube a difusão da definição de avaliação como um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos.

⁹ Gaviria, José Luis. Prof da Universidad Complutense de Madrid – Espanha. Afirmativa utilizada pelo autor em palestra proferida por ocasião do I Congresso Internacional em Avaliação Educacional – Avaliação: um outro jeito de caminhar, promovido pelo Núcleo de Avaliação Educacional – NAVE, da Universidade Federal do Ceará – UFC, de 07 a 09 de maio de 2004. Fortaleza – Ceará.

Por conseguinte, Cronbach (1963) entende a avaliação como uma atividade diversificada, que exige a tomada de diversos tipos de decisões e o uso de uma grande variedade de informações.

Por sua vez, Scriven (1967) concebe a avaliação como um levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor de um fenômeno.

No mesmo período, Stake (1967) caracteriza a avaliação como descrição e julgamento de programas.

Posteriormente, Stufflebeam *et al.* (1971) definem avaliação como o processo de identificar e coletar informações que permitam decidir entre várias alternativas.

Ao mesmo tempo, Provus (1971) apresenta a avaliação como um processo de comparação entre desempenho e padrões.

Analisando-se as conceituações estabelecidas por este grupo de autores, percebem-se aspectos comuns entre uns, complementares com outros, sendo que cada um deles buscou estabelecer um diferencial que tornasse seu conceito original e plausível diante das idéias existentes. Essas idéias serão melhor desenvolvidas posteriormente, quando do aprofundamento da avaliação no campo educacional.

A abordagem teórico-conceitual sobre avaliação percorrida até o momento tomou como referência, em sua grande maioria, teóricos das áreas das Ciências Humanas e Sociais, principalmente aqueles mais ligados à Pedagogia (Ciência da Educação). Entretanto, os pressupostos foram abordados de forma ampla e genérica, válidos, porém, para as demais áreas do conhecimento, como Sociologia, Psicologia, Administração, entre outras, que freqüentemente se utilizam da avaliação ou pesquisas avaliativas.

Na educação especificamente, a avaliação assume uma dimensão preponderante, em função do seu caráter intrínseco e indissociável do próprio processo de ensino e de aprendizagem. Por conseguinte, é presumível compreender que a existência da avaliação na educação remonta à própria existência da ação pedagógica, ainda que de forma empírica. Fica difícil conceber educação sem

avaliação, pois, segundo Gavéria (*op. cit.*), a avaliação dar sentido e ordem ao processo educacional, evidenciando o que foi ensinado, o que foi aprendido e que rumo ou direção seguir.

Nessa perspectiva, torna-se necessário ampliar o foco dentro da Pesquisa Avaliativa, voltando-se mais detalhadamente para o estudo da Avaliação Educacional, cuja questão passa a ser alvo das análises desenvolvidas a seguir. Para efeito de melhor compreensão dessa categoria, num primeiro momento, a Avaliação Educacional será entendida como sendo constituída por todo o conjunto das avaliações, em suas diferentes formas, modalidades e métodos, realizadas na educação.

3.2 Avaliação Educacional e sua Trajetória Histórico-Conceitual.

A natureza da avaliação na educação assume um significado particular, por ser parte integrante do próprio processo de ensino e de aprendizagem, compondo com estes uma tríade: ensino – aprendizagem – avaliação. Para saber se o ensino está atendendo ao currículo e se ambos estão atingindo aos objetivos de aprendizagem, a avaliação passa a ser imprescindível nesse processo.

O uso da avaliação na educação não é algo recente, pois, em séculos anteriores, os chineses e, posteriormente, os filósofos gregos já demonstravam sua prática em diversas situações de aprendizagem.

Todavia, a avaliação formal de programas, projetos e produtos ganham corpo e forma, basicamente, a partir do século XX, sob a influência de diversas ciências, como a Psicologia, a Sociologia, a Economia, entre outras, contribuindo para o surgimento de novos enfoques teórico-metodológicos. Foi nesse período que, segundo Firme (1994:7), “emergiu o termo ‘avaliação educacional’, na expressão de Tyler (1934), então chamado o ‘pai da avaliação’.”

A ênfase na Avaliação Educacional é impulsionada pela convergência de alguns fatores e situações, que, embora motivados por interesses distintos, contribuem para suscitar todo um debate político-social em torno da questão, contribuindo para o seu desenvolvimento a passos acelerados. Dentre essas motivações, Vianna (1989:18) destaca, por um lado, a insatisfação dos educadores quanto a currículos, programas, práticas de ensino e material didático, impostos ao contexto educacional sem maiores estudos, associada à reserva de muitos educadores e administradores quanto à qualidade do ensino em seus diferentes níveis, sinalizando para a necessidade de procedimentos sistemáticos de pesquisas e de avaliação educacional. Por outro lado, a aplicação de grandes investimentos financeiros na área educacional, sem que estudos de avaliação de custos e benefícios atestem a sua influência na promoção da eficiência do processo instrucional. Particularmente, sobre este último aspecto, pode constatar que

os altos investimentos financeiros exigem, necessariamente, um projeto de avaliação que demonstre os resultados em termos de custo-benefícios, apesar de muitas vezes essa demanda refletir uma concepção econometrista de educação, sem considerar a componente humanista. A exigência tem contribuído para que a avaliação se torne uma constante no processo educacional, envolvendo não apenas a avaliação do aluno (rendimento escolar), mas considerando outros elementos (currículos, programas, professores, rede física etc.), igualmente válidos para expressar a qualidade de um sistema educacional (Vianna, 1997:8).

Percebe-se de forma bastante explícita o surgimento da lógica da avaliação relacionada a questões econômicas, próprias do Estado Capitalista que, por conseguinte, posteriormente, estará sujeita às leis do mercado, quando do advento do modelo neoliberal. Nestes termos, também se registra a presença da preocupação com a qualidade já associada à eficiência do sistema educacional.

Para acompanhar a evolução histórica da avaliação será tomada como referência a perspectiva norte-americana, visto que, nos Estados Unidos, a avaliação possui uma tradição de quase dois séculos. Essa trajetória será recapitulada através de Vianna (1995), que identifica os principais acontecimentos e suas conseqüências para a avaliação.

Segundo Worthen e Sanders (1987 apud Vianna, 1995), a avaliação relacionada ao processo educativo sempre existiu, sendo que somente adquiriu uma natureza formal quando Horace Mann (1845) inicia a prática de coleta de dados para subsidiar decisões de políticas públicas que afetariam a educação. Entretanto, a primeira avaliação de fato ocorre no final do século XIX, entre 1887 e 1898, quando Joseph Rice procurou verificar a influência do tempo dedicado a exercícios (*drill*) no processo de alfabetização (*spelling*) em diferentes escolas.

O grande passo na evolução foi dado por Edward Thorndike, nas primeiras décadas do século XX, com o desenvolvimento da teoria para medir mudanças nos seres humanos, através dos testes padronizados, na qual a avaliação passa a ter o significado de medida (*testing*). Conforme é mencionado por Vianna (1995), para Madaus *et al* (1993), essa é a época do *survey*, que emprega diferentes critérios (taxa de evasão, taxa de aprovação) para medir a eficiência da escola e/ou do professor.

Nessas três primeiras décadas, a vida social norte-americana é influenciada por três princípios do gerenciamento da indústria: sistematização, padronização e

eficiência. A área educacional também é influenciada por essas idéias, passando a preocupar-se em definir padrões que possibilitassem a mensuração da eficiência das escolas e dos sistemas educacionais, incorporando na educação os mesmos procedimentos que os empresários empregavam no mundo da indústria.

O uso do *survey* levou ao desenvolvimento de testes objetivos, que eram referenciados a objetivos, dando origem aos testes referenciados a normas. Os testes padronizados surgiram, basicamente, após a Primeira Guerra Mundial (1914/18), sendo usados equivocadamente na determinação da eficiência de programas e sistemas educacionais.

Durante a década de 1930, a idéia de mensuração por meio de testes padronizados evolui, incluindo procedimentos mais abrangentes para avaliação do desempenho dos alunos. Sousa (1995) destaca o “Estudo de oito anos”, implementado por Tyler e Smith, o qual introduziu vários procedimentos de avaliação (inventários, escalas, listas de registro de comportamentos, questionários) para coletar informações sobre o desempenho dos alunos, tendo em vista os objetivos curriculares. A influência exercida por Tyler no período de 1930 a 1945 foi tão notória, que ele passou a ser considerado o verdadeiro iniciador de Avaliação Educacional. Com a publicação do seu artigo *General Statement on Evaluation*, clássico no gênero, Tyler (1942) passa a influenciar os modelos de Hammond (s.d.) e o de Metfessel e Michael (1967).

Com o término da Segunda Guerra Mundial (1939/45), surgem alguns problemas de ordem econômica e social que abalam a vida das pessoas e instituições. Soma-se a isso o início da chamada “guerra fria”, resultante do conflito ideológico entre o capitalismo ocidental e o socialismo real do leste europeu. Apesar disso, importantes transformações vão se processando na área de avaliação, como o desenvolvimento da Teoria Clássica dos Testes (TCT), repercutindo na criação, em 1947, da Educational Testing Service (ETS), por inspiração de alguns educadores, entre eles E.F. Lindquist e Ralph W. Tyler. Segundo Vianna (1995:11), a ETS passa a ter influência mais tarde sobre amplos programas de avaliação, como “o National Assessment of Educational Progress (NAEP) e o International Assessment of Educational Progress (IAEP)”.

Ainda sob a influência de Tyler, na década de 50, Bloom concebe a noção de aprendizagem para o domínio, fazendo a distinção entre o processo de ensino-aprendizagem, que prepara o aluno, e o processo de avaliação, que verifica se o aluno desenvolveu-se de acordo com a expectativa. Então foram publicadas as taxonomias de objetivos educacionais, conhecidas como “Taxonomia de Bloom”, que define em detalhes explícitos uma hierarquia de habilidades cognitivas aplicáveis às diversas áreas (Bloom, 1976).

Dando continuidade, o lançamento pela União Soviética do Sputnik, em 1957, contribui indiretamente para um grande impulso na avaliação. Os americanos, inconformados com a superioridade soviética, passam a investir maciçamente na educação, e, por conseguinte, canalizando grande soma de esforços em programas de avaliação, tornando-se impositiva, após constatação da deficiência tecnológica associada à carência educacional. Nesse contexto, a avaliação ganha novos espaços, tendo relevância decisiva no desenvolvimento de novas estratégias de ensino.

Para Vianna (1995), o trabalho de Cronbach (1963), denominado de *Course Improvement Through Evaluation*, levantou importantes questões metodológicas, criticando as teorias anteriores, mostrando as limitações das avaliações *post-hoc* no desenvolvimento de currículos. Cronbach defende que a avaliação educacional deve aferir seus produtos ainda durante o processo e não apenas medir sua eficácia depois de pronto no mercado. Surge de forma implícita o princípio da avaliação formativa em detrimento do princípio da avaliação somativa, os quais serão desenvolvidos posteriormente por Scriven.

Nesse período, em que o contexto político sinalizava para uma grande preocupação com os reflexos das desigualdades sociais na diferenciação das oportunidades educacionais, surge segundo Vianna (1995:12), por influência de Robert Kennedy, o conceito de responsabilidade em educação, “*accountability*”, como forma de prestação de contas dos recursos empreendidos na educação e dos seus resultados obtidos, evitando possíveis desperdícios. Nesse sentido, é aprovada a lei *Elementary and Secondary Education Act* (ESEEA), tornando obrigatória a avaliação de todos os projetos financiados, como forma de controle da qualidade do ensino e dos investimentos feitos em educação.

Fica evidente a busca pela máxima produtividade e pela eficiência do sistema educacional, próprios do modelo capitalista de produção. A educação vai se sujeitando à lógica do mercado, na qual os mecanismos de avaliação se fortalecem como necessidade de controle por parte do Estado, e para atender as exigências de qualidade impostas pelo mercado.

Worthen e Sanders (1987 apud Vianna, 1995:12) mostram que “a ausência de avaliadores qualificados”, levando a improvisações, comprometeu as avaliações que pouco serviram para avaliar a efetiva eficiência dos sistemas educacionais, seus currículos e programas.

A prática generalizada de avaliações mostrou que muitas eram inadequadas e, segundo Madaus *et al* (1993 apud Vianna, 1995:12-13), “essa insatisfação resultou no surgimento de novas teorias sobre avaliação, destacando-se autores como M. Scriven (1960), R. Stake (1967) e D. Stufflebeam (1971)”, responsáveis por uma nova dimensão metodológica da avaliação educacional.

Novas perspectivas de ação são abertas com a diminuição da radicalização positivismo / quantitativo em relação ao fenomenológico / qualitativo. Preocupados com a qualidade dos trabalhos de avaliação, foi criado em 1981, o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*¹⁰, coordenado por Stufflebeam. Segundo Firme (1994:6), para guiar as avaliações de programas e projetos na sua dimensão mais ampla, este comitê estabeleceu quatro critérios gerais: “utilidade, viabilidade, exatidão e ética.”

- Utilidade – o processo de avaliação, em sua totalidade, deve ser útil a todos os atores envolvidos, que vão se beneficiar direta ou indiretamente dos seus resultados. Se não for dessa forma é preferível que não se realize.
- Viabilidade – refere-se à possibilidade de execução e à oportunidade no tempo, no espaço e nas condições. Por isso deve ser assegurada a viabilidade técnica, administrativa, política, acadêmica e social.

¹⁰ JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. Standards for the evaluation of educational programs, projects, and materials. New York: Mc Graw-Hill, 1981. Sua criação foi um marco de grande relevância para a Avaliação Educacional, passando a ser referência nas avaliações de sistemas educacionais, programas e projeto em vários lugares do mundo, até os dias atuais.

- Exatidão – conduzida corretamente da melhor forma possível, com instrumentos adequados, sintonizados com a informação que se quer obter e com a sua fonte, assegurando-lhe uma clara comunicação entre os envolvidos.
- Ética – realizada com a necessária transparência e com o devido respeito entre os que dela participam, observando se é apropriado fazê-la, se é justa e se não fere valores.

Os critérios mencionados se constituem de fato em grandes princípios balizadores da avaliação educacional, que vem, desde então, norteando seus caminhos conceituais e metodológicos, numa perspectiva mais crítica das práticas avaliativas.

Fazendo uma retrospectiva da trajetória dos últimos “cem anos de avaliação”, enquanto educacional, ou seja, a partir do início do século XX entrando no século XXI, observa-se uma evolução do ponto de vista conceitual, que é classificada por Guba e Lincoln (1989) em quatro gerações:

1ª Geração – mensuração: nos anos vinte e trinta, a preocupação centrava-se na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. Não havia distinção entre medir e avaliar;

2ª Geração – descrição: nos anos trinta e quarenta, buscou-se um melhor entendimento do objeto avaliação. Era necessário descrever o desempenho dos alunos através de padrões e critérios, para verificar o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos (Tyler, 1934);

3ª Geração – valoração / julgamento: nos anos sessenta e setenta, contestou-se a excessiva ênfase nos objetivos. Não se deve esperar o final de um programa para avaliá-lo em função de seus objetivos. A avaliação teria que ocorrer muito antes para possibilitar correções (Cronbach, 1963). Surge também a necessidade da emissão de um juízo de valor, pois não bastava só a medição e descrição. A avaliação não poderia prescindir de um julgamento (Scriven e Stake, 1967). Desta forma, destacou-se a preocupação com o mérito e a relevância, enquanto características essenciais do juízo de valor (Eisner, 1979);

4ª Geração – negociação: no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, emergiu-se um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. Trata-se de uma forma responsiva de enfocar e um modo construtivista de fazer. A avaliação passa a ser responsiva à medida que se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto avaliado, e construtivista pela interação, do ponto de vista metodológico, entre o avaliador e o avaliado. Por conseguinte, esse paradigma rejeita a abordagem metodológica positivista, substituindo por um processo metodológico hermenêutico-dialético.

Analisando as diferentes abordagens metodológicas desenvolvidas ao longo das quatro gerações, percebe-se que enquanto as três primeiras centravam-se nos pressupostos científicos positivistas, caracterizados pela importação de modelos de pesquisas oriundos das ciências exatas, a quarta geração rompeu com esse paradigma, assumindo uma abordagem hermenêutico-dialética, caracterizada principalmente por considerar aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo.

Constata-se de fato uma verdadeira revolução paradigmática, na qual o paradigma científico ou racionalista, que é essencialmente analítico, reducionista, empirista, associacionista, relativista, nomológico e monístico, é substituído pelo paradigma naturalista, através da investigação / pesquisa naturalista, por sua relevância contextual e riqueza, sua sensibilidade ao processo e capacidade de explicar os dados (Guba e Lincoln *apud* Vianna, 1997:22).

As oscilações em termos de abordagens teórico-metodológicas, ocorridas ao longo desse período, tornar-se-ão mais visíveis quando do detalhamento das contribuições dos principais teóricos anteriormente citados e os modelos de avaliação por eles preconizados.

3.3 Principais Abordagens, Modelos e Métodos de Avaliação Educacional.

Enquanto atividade científica a Avaliação Educacional tem seu surgimento na década de 40, desenvolvendo-se de forma bastante significativa na década de 60. No sentido de ilustrar as idéias que nortearam o pensamento dos seus clássicos, serão tomados como referência alguns dos seus principais autores, dentre eles ressaltam-se Tyler em 1942, Cronbach em 1963, Scriven e Stake em 1967, cujas obras foram fundamentais para a consolidação desse campo de estudo.

Ralph W. Tyler é considerado o grande precursor da Avaliação Educacional, cujas idéias não só influenciaram os autores da época, como das gerações seguintes, permanecendo ainda presentes nos dias atuais.

No período que antecede à Segunda Guerra Mundial (1939-45), Tyler, ao lado de Dewey, no Movimento para a Educação Progressista, conforme descreve Vianna (1997:40), “vai atuar ativamente no primeiro grande estudo de avaliação longitudinal – *The Eight-Year Study* (1932-40) – para dirimir dúvidas sobre a eficiência diferencial de vários tipos de escola”.

A partir da década de 40, o modelo apresentado por Tyler supera a concepção de avaliação entendida como simples mensuração do rendimento escolar. Percebe-se uma mudança do foco avaliativo, antes centrado exclusivamente no aluno, para o currículo e seus objetivos instrucionais. Assim, um programa de avaliação deve visar a alcançar objetivos bem mais amplos, com vistas a contemplar todo o sistema educacional.

Em seu ensaio clássico – *General Statement on Evaluation* (1942), Tyler deixa claro, conforme descreve Vianna (1997:41), que “cabe à avaliação verificar, periodicamente, até que ponto a escola demonstra eficiência como instituição responsável pela promoção da educação”.

Nesta perspectiva, o conceito de avaliação apresentado por Tyler encontra-se associado à idéia de verificação dos objetivos de um programa educacional. Como se observa, para o autor,

o processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo (Tyler¹¹,1982:35).

De acordo com essa ótica, a avaliação passa a ser um meio de constatar em que medida os objetivos curriculares, bem como os processos instrucionais concretizam-se na prática, rompendo com a visão de avaliação enquanto simples tecnologia de mensuração, com vistas a ordenar os indivíduos, segundo um determinado critério, discriminando-os uns dos outros.

Como essa nova concepção de avaliação implica um julgamento do comportamento dos alunos, partindo do pressuposto de que cabe à educação modificar tais comportamentos, torna-se necessária a combinação de vários métodos para coletar evidências acerca das mudanças comportamentais nos alunos em diferentes níveis e manifestações.

Desta forma, os testes de lápis e papel devem ser complementados com métodos como observação, entrevistas e aplicação de questionário, principalmente quando se pretendem verificar objetivos relacionados com ajustamento pessoal, hábitos, atitudes, habilidades psicomotoras, entre outros.

A partir das idéias de Tyler são então incorporadas à avaliação novos procedimentos metodológicos, como escala de atitudes, inventários, questionários, roteiro de entrevista, fichas de acompanhamento, entre os mais comumente utilizados.

A estruturação de qualquer programa de avaliação em conformidade com a abordagem de Tyler, segundo esclarece Vianna (1989:31),

deve ser precedida de um amplo debate sobre os seus objetivos, pois somente após a sua caracterização é que outras decisões serão tomadas a fim de estabelecer o que vai ser avaliado, qual a tecnologia a empregar no processo de avaliação e, finalmente, como sintetizar e interpretar os resultados de todo o processo de avaliação.

¹¹ Este artigo foi publicado originalmente em Tyler, R.R.W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press. 1949, pp. 105-108, 120-121, 122.
Tyler, R.W. Evaluating learning experiences. In: Hamilton, D. et al.(eds.), Beyond the numbers game. Hampshire: Mac Millan Education LTD, 1971. Traduzido por Maria Amélia Azevedo Goldberg, com permissão do autor e Editor.

Embora essa abordagem contemple todos esses aspectos, apoiados nos princípios da Psicologia da Aprendizagem e numa base filosófica de educação que ressalta, sobretudo, as relações professor / aluno num esforço cooperativo, ainda assim é alvo de críticas por seu delineamento baseado em objetivos comportamentais e por sua metodologia de análise quantitativa.

Lee J. Cronbach, duas décadas depois, vem enriquecer o conceito de avaliação com suas idéias publicadas no artigo – *Course Improvement Through Evaluation* (1963), abordando quatro pontos básicos: a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; os diferentes papéis da avaliação educacional; o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos; e algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional, conforme destaca Vianna (1997).

Apresentando uma posição crítica face ao modelo objetivo de Tyler, Cronbach enfatiza que a avaliação não deve prender-se a simples aspectos rotineiros e ritualísticos da mensuração (*testing*).

Na sua concepção, como registra Vianna (*idem*), a avaliação tem por finalidade não somente a emissão de um julgamento final, o que seria limitá-la aos seus objetivos, mas oferecer possibilidades para o aprimoramento dos currículos ao longo de seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a avaliação passa a ser de grande utilidade na medida em que consegue identificar os aspectos que necessitam de revisão. Desta forma, para Cronbach (1963 apud Vianna, 1997:63-64), a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do currículo, quando este ainda se acha em “estado fluido”.

Observam-se presentes em Cronbach as idéias voltadas para a valorização das práticas de avaliação com caráter formativo, sendo considerada de maior impacto e mais significativa do que uma avaliação ao final (somativa), por propiciar a identificação de pontos críticos do currículo ainda no decorrer do processo educacional. Essas idéias ganham força e forma mais tarde com Scriven.

Cronbach, segundo Vianna (1997), não chega propriamente a esboçar um modelo de avaliação educacional. Porém, suas idéias tiveram bastante ressonância,

contribuindo para a publicação, em 1967, de dois importantes trabalhos na área de avaliação, de autoria de Scriven e Stake.

No sentido mais amplo, a avaliação, para Cronbach, é definida como um processo que visa à coleta de diversas informações e ao seu uso para subsidiar o processo de tomada de decisões sobre um programa educacional. Dessa maneira, a avaliação passa a ser compreendida como uma atividade diversificada, que demanda a necessidade do uso de um variado volume de informações, com vista à tomada de diferentes tipos de decisões.

De acordo com Cronbach, como é citado por Vianna (1967), a avaliação é usada com o objetivo de subsidiar basicamente três tipos de decisões:

1 – determinar a eficiência dos métodos e do material instrucional utilizados no desenvolvimento de um programa;

2 – identificar as necessidades dos alunos e ao mesmo tempo julgar também o mérito dos estudantes;

3 – julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores que o integram.

A compreensão de avaliação associada a processos decisórios será não somente defendida, como também melhor desenvolvida, posteriormente, por Stufflebeam *et al.*, mediante a publicação da obra *Educational Evaluation and decision making* (1971), com a apresentação do modelo CIPP¹² – Contexto, *Input* (entrada ou insumo), Processo e Produto, evidenciando a importância de quatro tipos de avaliação para a tomada de decisão e a *accountability*¹³.

Além da pertinência das questões já levantadas, Cronbach suscita a discussão sobre vários outros aspectos relacionados ao processo avaliativo, ainda presentes e merecedores da atenção de todos, especialmente daqueles que

¹² Segundo Vianna (1997), o modelo CIPP tem uma metodologia apoiada no princípio de que *The most important purpose of program evaluation is not prove but to improve*, cujo ponto central é aprimorar e não provar. O esquema geral do modelo CIPP apresenta as seguintes características: “avaliação do contexto para informar às decisões de planejamento; avaliação do input, para servir às decisões estruturais; avaliação do processo para orientar as decisões de implementação, e avaliação do produto a ser utilizada nas decisões de reciclagem” (Vianna, 1997:117).

¹³ Forma de prestação de contas para conhecimento público a partir da definição das responsabilidades educacionais. Para Stufflebeam, conforme descreve Vianna (1997), a avaliação para a responsabilidade

vivenciam a avaliação e sentem a necessidade de uma fundamentação teórica mais consistente.

Michael Scriven, com a publicação do seu ensaio *Methodology of Evaluation* (1967), demonstra grande preocupação com a compreensão da lógica da avaliação educacional. Suas idéias são decisivas para o reconhecimento da avaliação enquanto atividade fundamental em educação, fazendo ganhar *status*, através da aplicação dos seus princípios na avaliação de programas, projetos e produtos.

Para Viana (1997), a importante contribuição de Scriven refere-se ao fato de ele reconhecer que a avaliação desempenha muitos papéis, porém possui um único objetivo, que é o de determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Enquanto o objetivo (*goal*) consiste em proporcionar respostas satisfatórias às questões a serem avaliadas, os papéis (*roles*) referem-se às formas como essas respostas serão utilizadas.

A avaliação, em Scriven, apresenta-se associada à questão do julgamento de valor, do mérito do fenômeno avaliado, portanto definida por seu caráter valorativo ou meritocrático, cuja responsabilidade recai sobre o avaliador. Por conseguinte, a avaliação deverá ser conduzida por um Avaliador Profissional ou por uma equipe de profissionais peritos em áreas específicas, cada um com sua *expertise*, haja vista a dimensão e complexidade deste campo do conhecimento, bem como a necessidade de pessoas capacitadas para emitirem juízos de valor.

Por compreender que uma avaliação orientada por objetivos limita a percepção do problema pelo avaliador, Scriven afasta-se do modelo tyleriano, propondo um modelo de avaliação independente da fixação de objetivos (*goal-free*), como possibilidade de maximizar o poder da investigação causal através do método *Modus Operandi*, em que o avaliador estabelece as relações causais entre o programa e seus efeitos.

Conforme descreve Vianna (1997), a avaliação do tipo *goal-free* defendida por Scriven (1973) tem como função a redução dos vieses e o aumento da objetividade das avaliações, não chegando a constituir-se um modelo com definições formais.

educacional (*accountability*) é retroativa e tem um papel somativo, enquanto a avaliação para a tomada de decisão é proativa e cumpre um papel formativo.

Se bem considerarmos, a *goal-free evaluation* é um posicionamento filosófico em relação à avaliação e que deve servir de orientação para o desenvolvimento de todo o seu processo, quando o avaliador, com base em seus conhecimentos e experiência profissional, procura colocar todo o seu empenho para identificar e documentar os efeitos de um programa (Vianna, 1997:94, grifo do autor).

Embora Scriven reconheça que a avaliação por objetivo e a *goal-free* não são necessariamente excludentes, mas que se complementam, esta última não gozou de grande popularidade entre os avaliadores educacionais, apesar de sinalizar para a independência do avaliador, por vezes bastante cerceado nas suas atividades em função de objetivos prédefinidos.

Seguindo a mesma linha de Cronbach, quando reconhece a importância da avaliação no decorrer do processo e não somente ao final, Scriven, em 1997, ao diferenciar esses dois momentos em função dos interesses dos futuros usuários ou clientes do que está sendo avaliado e dos papéis da avaliação, passa a ser o responsável pelo surgimento das expressões Avaliação Formativa e Avaliação Somativa no contexto da Avaliação Educacional. Entretanto, como esclarece Vianna (1997), sua divulgação ocorre somente na década de 70, com a publicação da obra de Ben Bloom – *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (1971).

Do ponto de vista lógico ou metodológico, não existem diferenças entre ambas, já que visam determinar o valor de algo. Conforme Vianna (1997:96), “a diferença existente entre uma e outra está, realmente, no timing em que são realizadas, no tipo de audiência a que se destinam e na utilização dos resultados”.

De acordo com Scriven, segundo relata Vianna (1997), a avaliação formativa deve acontecer ao longo do desenvolvimento de um programa, projeto ou produto educacional, com a finalidade de oferecer informações aos seus responsáveis, para que possam proceder às alterações necessárias, ainda no decurso da ação, com vista ao seu aprimoramento. A realização da avaliação, quando somente no final do processo, serve, muitas vezes, apenas para constatar seu sucesso ou fracasso. Entretanto, isso não descarta a relevância da avaliação somativa, conduzida ao término de um programa de avaliação, por possibilitar ao futuro usuário informações

para o julgamento da sua importância, do seu valor e do seu mérito. Adotando-se a conceituação de Scriven, pode-se depreender que

o primeiro tipo de avaliação – formativa – está diretamente relacionada com a decisão de desenvolver um programa, sua modificação ou, ainda, sua revisão, por exemplo. A avaliação do tipo somativa está ligada à decisão de continuar com o programa, encerrá-lo ou adotá-lo, entre outros aspectos (Vianna, 1997:84, grifo do autor).

Esses dois tipos de avaliação são tidos como fundamentais e indispensáveis, pois ambos subsidiam a formação do juízo de valor, com vista à tomada de decisões em diferentes momentos, tanto no decorrer do processo, como no seu término.

Contribuindo para o entendimento da avaliação formativa e somativa, Stake, por sua vez, procura caracterizar as informações produzidas em cada uma das situações, como descreve Vianna (1997:96):

A avaliação formativa seria uma análise molecular, pesquisando causas e fixando-se nas experiências dos usuários de um programa; a avaliação somativa seria uma análise molar, porque forneceria informações descritivas, estaria interessada em ressaltar a eficiência de programas, e tenderia a dar maior destaque aos seus efeitos locais.

Entretanto, é imprescindível a compreensão clara dos diferentes papéis que a avaliação formativa e a avaliação somativa podem desempenhar no processo avaliativo. Nesse sentido, para Bonniol, citando Ardoino¹⁴,

deve-se distinguir a avaliação reguladora e/ou formativa, cuja função é a de reorganizar um sistema com a ajuda de métodos de *feedback*, da avaliação de funções terminais, batizada de avaliação certificativa (*Cardinet*) ou somativa, cuja função é categorizar, certificar e validar práticas, comportamentos ou conhecimentos (Bonniol, 2001:102).

Embora a avaliação formativa possua maior potencial de contribuição para a melhoria da aprendizagem, como defendia Cronbach, na prática, o que se observa é a prevalência do uso da avaliação somativa, em todas as dimensões da avaliação, tanto na avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula pelos professores, cuja preocupação maior é a de expressar o resultado final da aprendizagem dos seus alunos, através de notas ou conceitos, como na avaliação de sistemas ou programas educacionais que visa quantificar o nível de eficiência atingido, expresso também em números ou descrições.

¹⁴ Ardoino, J.; Berger, G. "L'évaluation comme interprétation", Pour n. 107, 1986, p.120 – 127.

Dentre tantas outras contribuições de Scriven para a Avaliação Educacional, vale ressaltar ainda a sua determinação em verificar a qualidade científica das avaliações e das análises dos seus resultados. Dessa preocupação vai surgir a necessidade de empreender-se a avaliação da avaliação, traduzida numa meta-avaliação.

A meta-avaliação consiste em buscar identificar vieses de diferentes tipos que possam ocorrer em uma avaliação, utilizando-se para tanto de diferentes metodologias para determinar seus efeitos e relevâncias. Essa categoria é concretizada, posteriormente, por Stufflebeam, quando apresenta os padrões para avaliação de avaliações.

Robert E. Stake, através do seu ensaio *The Countenance of Educational Evaluation* (1967), expõe o seu modelo *countenance*, que representa um grande passo no dimensionamento da avaliação educacional, por apresentar a primeira reação teoricamente significativa que valoriza o julgamento dos avaliadores no processo avaliativo, influenciando o surgimento de novas abordagens contrárias ao objetivismo dos modelos até então vigentes.

Nesse modelo, o objetivo não é dizer o que medir ou como medir, mas desenvolver um plano de avaliação orientado para a complexidade e dinâmica do fenômeno educacional, cujos propósitos podem variar de uma situação para outra. Assim, os dados levantados pelo avaliador, de diferentes fontes e maneiras, são agrupados em três conjuntos: antecedentes (*background*), interações (*transactions*) e resultados. As informações destes agrupamentos constituem-se elementos que participam da descrição e do julgamento, classificados por Stake como os dois atos básicos da avaliação, conforme descreve Vianna (1997). Por sua vez, os dados descritivos são classificados em intenções e observações, enquanto os julgamentos podem ser classificados como padrões gerais de qualidade ou julgamentos específicos. Desta forma, pode-se chegar a um exemplo imaginário de 12 conjuntos de dados possíveis.

Para Stake (1982a:47), “o julgamento subjetivo constitui parte central e essencial do ato avaliativo”. Muitos trabalhos em avaliação são prejudicados pela resistência ao uso de métodos subjetivos de pesquisa. Conforme ressalta,

a maioria dos pesquisadores educacionais está convicta de que a pesquisa no campo da Educação deve ser tão objetiva e tão isenta de subjetividade quanto possível. Minha posição é a de que algumas pesquisas educacionais, particularmente a avaliação educacional, devem ser mais subjetivas. [...] nossa pesquisa deve repousar mais em experiência e significados pessoais enquanto dados e na observação participante e introspecção, enquanto procedimentos metodológicos (Stake, 1982a:46).

Partindo do entendimento das pessoas sobre o que é comum ou singular aos sujeitos, Stake lembra, segundo observa Vianna (1997), a freqüente associação entre singularidade e subjetividade com a pesquisa e a avaliação qualitativa, da mesma forma que se faz a correlação entre objetividade e comunalidade com a pesquisa e a avaliação quantitativa. A argumentação contra ou a favor da singularidade e subjetividade resulta na própria diferenciação das abordagens quantitativas e qualitativas. Para o autor essa distinção se coloca em termos de uma questão de ênfase: “A pesquisa quantitativa caracteriza-se por dados extraídos de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis. A pesquisa qualitativa é caracterizada por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis” (Stake apud Vianna, 1997:124).

Mesmo sendo considerado um adepto da pesquisa subjetiva que deve ser também cautelosa, deliberativa, ponderada e precisa, segundo Stake (1982a:46),

a discordância também não está em saber se a pesquisa deve ser quantitativa ou qualitativa. Ambas são necessárias. Precisamos apenas encontrar um melhor equilíbrio entre elas. Precisamos ser melhores em cada uma delas, mas não podemos ir além das mesmas.

As idéias trabalhadas por Stake, apoiadas em aspectos qualitativos, dão origem à Avaliação Responsiva, possibilitando, posteriormente, o surgimento da Avaliação Naturalista, que é desenvolvida de forma mais completa por Guba, no final da década de 70.

A Avaliação Responsiva apresenta como característica principal a busca por responder a alguns problemas ou questões levantadas pelas partes interessadas, bem como aqueles que possam surgir ao longo do processo avaliativo. Desta forma, inicialmente, ocupa-se do aprofundamento do conhecimento dos diversos aspectos e elementos que compõem a instituição, para se chegar ao que deva ser ou não objeto da avaliação. Essa interação instituição x avaliador é importante para definição dos limites da avaliação.

No planejamento de uma avaliação responsiva, deve-se propor uma série de interrogações, de forma a encontrar respostas que possibilitem o desenvolvimento de um plano de atividade coerente com os propósitos da avaliação e com os interesses específicos das partes.

Como muitas avaliações recomendadas para uma determinada situação podem não responder satisfatoriamente em outra, Stake propõe a Avaliação Responsiva, segundo relata Vianna (1997:156), “como sendo a que melhor se adapta à realização de serviços específicos e a que permite considerar aspectos controversos que precisam ser analisados.” Se por um lado a proposta responsiva sacrifica um pouco a fidedignidade das medidas, por outro, aumenta a utilidade das informações. Essa forma de avaliação também supera os formalismos de comunicação, optando por uma relação mais natural com o público interessado. Deste modo, a avaliação responsiva busca interagir de maneira informal, registrando as ações e reações dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo, assegurando o máximo de fidedignidade na comunicação com as diversas audiências. Assim, uma avaliação será mais responsiva na medida em que sua realização proporcione o máximo de informações possíveis ou respostas úteis capazes de atender aos reclamos das diferentes partes envolvidas.

Concebida enquanto processo bastante complexo, a avaliação responsiva não é realizada linearmente por fases. Suas 12 etapas são articuladas de forma dinâmica e organizadas circularmente para facilitar a compreensão do todo. Por conseguinte, o relato de uma avaliação responsiva é resultante das respostas levantadas pelo avaliador mediante observações e registros, de forma a refletir as experiências das pessoas envolvidas com o objeto da avaliação, oferecendo, a partir dos problemas identificados, uma visão da complexidade do fenômeno educacional.

Buscando ainda contribuir com as discussões sobre os diversos aspectos que permeiam o cotidiano das avaliações, Stake, tendo como referência as dimensões básicas da avaliação de Michael Scriven e uma taxonomia dos modelos de avaliação elaborada por Blaine Worthen e James Sanders, faz uma série de colocações de natureza comparativa e esclarecedora sobre vários pontos: avaliação formativa x avaliação somativa; avaliação oficiosa x avaliação oficial; caso particular x generalização; produto x processo; descrição x julgamento; avaliação

predeterminada x avaliação reacional; avaliação global x avaliação analítica; avaliação interna x avaliação externa. Observa-se que essas oito dimensões não são independentes entre si, mas podem se correlacionar conforme afinidades no plano conceitual ou no plano de frequência de utilização, mediante a necessidade da situação, resultando em diferentes modelos.

Sobre os vários modos de avaliar, Stake¹⁵ relaciona ainda os nove métodos de avaliação mais característicos, oferecendo uma idéia, ainda que bastante simplificada, daqueles mais utilizados pelos avaliadores, como pode ser observado no quadro seguinte:

Quadro 04: Métodos para Avaliação de Programas Educacionais.

Métodos	Objetivos	Aspectos Principais	Riscos	Vantagens
1. Medida de rendimento escolar: Ralph Tyler, Benjamim Bloom, James Popham, Malcolm Provus.	Medir o desempenho nos estudos e o progresso alcançado.	Definição de objetivos; análise dos resultados de testes; medidas de discrepâncias entre os objetivos e os resultados obtidos.	Simplificação excessiva dos objetivos educacionais; não consideração dos processos.	Verificar o progresso alcançado pelos alunos.
2. Autocrítica da instituição: National Study of School Evaluation, Paul Dressel.	Estudar e aumentar a eficiência dos educadores.	Normas fixadas pela equipe; debates e discussão de questões profissionais.	Desagradar alguns membros da equipe e desconsiderar valores exteriores à instituição	Conscientização do pessoal docente; aumento do seu senso de responsabilidade.
3. Grupo “de prestígio”: James Conant, Clark Kerr, David Henry.	Resolver crises, preservando a instituição.	Grupo composto de personalidades eminentes; visita à instituição; exame de dados e documentos existentes.	Refinamento da ação; confiança excessiva na instituição.	Possibilidade de reunir pontos de vista e julgamentos mais esclarecidos.
4. Interação/ Observação: Louis Smith, Parlett-Hamilton, Robert Rippey,	Compreender melhor atividades e valores.	Questões pedagógicas; observações em sala de aula;	Confiança demasiada nas percepções subjetivas; desconhecimentos	Possibilidades de atingir uma visão global do programa e de discernir os

¹⁵ Documento preparado para a *Conference sur les Nouvelles Méthodes d'Evaluation des Programmes d'Enseignement*. Liège, Bélgica 2-5, dezembro, 1974, por solicitação do Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.

Stake, R. E. *Nouvelles méthodes d'evaluation des programmes d'enseignement*. Paris Institut Internationale de Planification de l'Education, 1975 (ex mimeo). Traduzido por Vera Helena Prada Maluf, com permissão do autor e editor.

Robert Stake.		estudos de caso.	das causas.	conflitos de valores.
5. Pesquisa Educacional: Lee Cronbach, Julian Stanley, Donald Campbell	Elaborar explicações e táticas pedagógicas.	Condições controladas; análise de muitas variáveis; bases para generalização.	Condições artificiais; desconsideração de elementos humanos.	Aplicação de princípios pedagógicos e de materiais novos.
6. Análise de gestão: Leon Lessinger, Daniel Stufflebeam, Marvin Alkin, Alan Thomas.	Racionalizar as decisões cotidianas.	Listas de opções; estimativas; retroinformação; custos; eficiência.	Superestimação da eficiência; subestimação de fatores implícitos.	Retomada de dados úteis para tomadas de decisão.
7. Análise de política social: James Coleman, David Cohen, Carol Weiss, Mosteller-Moynihan.	Auxiliar na elaboração de políticas.	Julgamento das condições sociais e do funcionamento administrativo.	Visão macroscópica, ignorando aspectos analíticos.	Compreensão de restrições e alternativas sociais.
8. Avaliação sem objetivo predeterminado ("goal-free"): Michael Scriven	Julgar os efeitos de um programa.	Não se basear em objetivos expressos; limitar-se a um protocolo de intenções.	Supervalorização de documentos e propostas escritas.	Informação sobre os efeitos do programa, reduzindo, ao mínimo, o fator subjetivo.
9. Avaliação contraditória: Thomas Owens, Murray Levine, Robert Wolf.	Efetuar uma escolha entre duas opções.	Confronto entre posições antagônicas; interrogatório do tipo contraditório.	Importância excessiva atribuída a fatores pessoais; método superficial, limitado pelo tempo.	Bom método de informação; coloca à prova pontos de vista diversos, referentes a um mesmo programa.

Fonte: Novos métodos para avaliação de programas educacionais (Stake, 1982b:34, adaptação do autor).

Por ser demasiadamente esquemático, o quadro anterior serve somente para ilustrar algumas das diferenças existentes entre os diversos métodos. Entretanto, a riqueza e a diversidade dos métodos apresentados, mesmo considerando uma superposição entre alguns, revelam toda a complexidade da avaliação educacional. Percebe-se que não existe o melhor método, uma vez que todos apresentam suas vantagens e desvantagens. A escolha por um específico ou mesmo a opção pela combinação de vários métodos será uma decorrência das necessidades impostas pelo objeto e pelos objetivos da avaliação que se pretende realizar.

3.4 Perspectivas Atuais da Avaliação Educacional.

Como se constatou, o pensamento dos Clássicos da Avaliação Educacional foi fortemente influenciado pelo método positivista, próprio das ciências da natureza, como busca de reconhecimento e valorização científica dessa atividade. Ratificando esse aspecto, Bonniol (2001:100) acrescenta que, “entre os pesquisadores das ciências da educação, sempre houve uma forte propensão para utilizar ferramentas estatísticas para tentar atingir o nível de formalização das ciências ‘exatas’”.

Por conseguinte, os modelos de avaliação desse período davam bastante ênfase à experimentação, aos testes, às medidas, cujas metodologias apresentavam-se marcadas quase que exclusivamente por uma abordagem quantitativista.

Na tentativa de rompimento desse paradigma em Avaliação Educacional, alguns autores passam a desenvolver outras formas e modelos, capazes de ir além das concepções de avaliação até então predominantes.

As idéias defendidas por Stake, sobretudo o desenvolvimento da metodologia do Estudo de Caso, foram de grande contribuição para a avaliação qualitativa, abrindo caminhos para o surgimento de novos métodos dentro desta abordagem que contemplem a questão da subjetividade.

Malcolm Parlett e David Hamilton, em oposição ao que denominam de “Paradigma Clássico ou Agro-botânico¹⁶”, que utiliza a metodologia hipotético-dedutiva, fundamentada na tradição psicológica experimentalista e psicométrica, esboçam a abordagem da Avaliação Iluminativa, que se insere numa orientação alternativa denominada “Paradigma Sócio-antropológico”, vinculando-se à antropologia social, à psiquiatria e à pesquisa com observação participante utilizada na sociologia.

¹⁶ Palett, M. Evaluating innovations in teaching. In: Butcher, H.J. e Rudd, E. (eds.), Contemporary problems in higher education. London: McGraw-Hill, 1972. A denominação “agro-botânico” não é fortuita. Grande número de técnicas estatísticas e experimentais empregadas na pesquisa educacional (por ex., por Fischer) foram inicialmente criadas para uso em experimentos agrícolas.

Para esses autores, os métodos utilizados em avaliações tradicionais, presos ao paradigma clássico, podem restringir os objetivos da avaliação, pois “a ênfase na busca de informações quantitativas, através de meios objetivos, pode levar à negligência de outros dados, talvez mais importantes em se tratando de inovação, mas que são desprezados, por serem ‘subjetivos’, ‘anedóticos’, ‘impressionistas’” (Parlett e Hamilton¹⁷, 1982:39).

A Avaliação Iluminativa surge, desta maneira, como resposta às críticas apresentadas às formas tradicionais de avaliação, constituindo-se não em um pacote metodológico padronizado, mas numa estratégia geral de pesquisa, mais ágil e eclética.

Vianna caracteriza a Avaliação Iluminativa como sistêmica, devido sua abordagem holística, que investiga a totalidade das inter-relações presentes nos fenômenos educacionais.

Devemos considerar a avaliação iluminativa como um esforço integrado de investigação em que cada elemento analisado contribui para a compreensão do todo; é uma abordagem que apresenta diferentes características, sendo responsiva, naturalista, heurística e interpretativa (Vianna, 1997:31).

A avaliação iluminativa busca compreender os contextos mais amplos que envolvem os programas educacionais, tendo como intenção principal sua descrição e interpretação em detrimento da simples mensuração e predição. Para tanto, desenvolve-se em três etapas, nas quais os pesquisadores observam, questionam e posteriormente procuram explicar, sendo que a passagem de uma etapa para outra ocorre à medida que os problemas são clarificados. Neste processo as informações são resultantes dos dados coletados a partir de quatro fontes: observação, entrevistas, questionários, testes e documentos em geral. Neste sentido, “a avaliação iluminativa concentra-se mais na coleta de dados que na tomada de decisão. Sua tarefa consiste em permitir uma compreensão global da realidade (ou das realidades) complexa(s) que envolve(m) o programa: em suma, ‘iluminar’” (Parlett e Hamilton, 1982:45).

¹⁷ Este documento foi publicado, originalmente, em 1972, na série Occasional Paper 9, do Centre for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh.
Parlett, M. e Hamilton, D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. In: Hamilton, D. et al. (eds.), Beyond the numbers game. Hampshire: MacMillan Education Ltd., 1977. Traduzido por Lanfranco Trancone e Maria Amélia Azevedo Goldberg. Reproduzido com permissão do autor e editor.

Ressalta-se, que embora a avaliação iluminativa possua sua base no estudo aprofundado de meios de aprendizagem específicos e, portanto, de natureza qualitativa, não impede que esse modelo também possa ser aplicado em maior escala, pois, à medida que o estudo vai progredindo e focalizando os problemas relevantes, torna-se possível aumentar o número de escolas a serem envolvidas.

A necessidade de melhor compreender e explicar os fenômenos no campo educacional, descrevendo-os de forma mais precisa e adequada, leva ao desenvolvimento de uma concepção de avaliação educacional pautada em princípios mais qualitativos, capazes de responderem à dinâmica e à complexidade da realidade educacional.

A natureza da avaliação qualitativa, por excelência, implica na utilização de modelos mais abertos, participativos e democráticos que, por sua vez, se constituem em espaços ou oportunidades legítimos de emancipação ou transformação. Por considerar que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, encontram-se subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos,

seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que o avaliador e o avaliado buscam e sofrem mudança qualitativa. É nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipadora e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de 'concepção dialética da avaliação' (Gadotti in Demo, 1999: prefácio).

A avaliação numa dimensão mais qualitativa e, por conseguinte, também política, segundo Demo (1999), pressupõe a participação, a convivência e o compromisso dos sujeitos envolvidos, visto que a avaliação qualitativa equivale à avaliação participante, superando a mera observação e ao mesmo tempo coincidindo com a auto-avaliação. Assim, "a avaliação qualitativa não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível, em profundidade, como forma de auto-expressão. Mais importante que nosso diagnóstico, é o autodiagnóstico da comunidade" (Demo, 1999:24).

Essa ruptura ou superação de paradigmas simboliza um estágio de evolução na avaliação educacional, ao desprender-se dos princípios da objetividade científica e passando a trabalhar em bases com maior grau de subjetividade nas avaliações,

como possibilidade de melhor compreender e explicar a dinâmica dos processos educacionais e seus resultados.

No intuito de obter uma visão ampliada a partir da globalidade dos fenômenos pesquisados, e por reconhecer a necessidade da participação dos sujeitos envolvidos em função do uso de metodologias mais qualitativas, a Avaliação Educacional, que inicialmente tinha o foco restrito à avaliação do rendimento escolar, à avaliação de currículos, de programas e projetos educacionais, passa a ter como objeto de estudo a instituição, compreendida em sua totalidade e contexto.

A instituição que em outras áreas pode ser uma fábrica, uma empresa, um hospital, entre outros, no contexto educacional é compreendida como uma unidade a ser analisada, quer seja uma escola, uma secretaria de educação, uma universidade, uma rede de ensino ou o próprio sistema educacional como um todo.

A Avaliação Institucional ganha impulso no cenário educacional contemporâneo por considerar vários aspectos e fatores a serem avaliados, além de buscar conciliar a utilização de várias abordagens e métodos, conforme os diferentes modelos que vêm sendo implementados.

Nesta perspectiva, a avaliação institucional desponta como um campo promissor para novos estudos e pesquisas, enquanto possibilidade real de atendimento à complexidade das demandas educacionais na atualidade.

De acordo com esse contexto e ao mesmo tempo já direcionando a questão da avaliação para o campo institucional, Bordignon (1995) afirma que

a avaliação é um processo de autoconsciência institucional, tornando-se o instrumento analítico que desvenda as causas condicionantes ou determinantes do sucesso institucional e situa a análise nos meios, métodos e processos para além da mera medição e comparação de resultados (Bordignon, 1995 apud Pazeto *et al*, 2002:21).

Em uma revisão de literatura da Avaliação Educacional, dentro de uma perspectiva mais abrangente e, precisamente referente às décadas de 60 a 80, Saul (1988) destaca a existência de quatro modelos principais, que expressam de forma geral as tendências na área:

- Avaliação para tomada de decisões (Stufflebeam)

- Avaliação de mérito (Scriven)
- Avaliação iluminativa (Parlett & Hamilton)
- Avaliação responsiva (Stake)

Considerando algumas características próprias da avaliação institucional, é possível estabelecer algumas aproximações da avaliação institucional com os modelos citados anteriormente, conforme pontua Belloni (2001:21):

A avaliação institucional deve buscar uma compreensão da realidade (avaliação iluminativa de Parlett & Hamilton); deve estar voltada para o processo decisório (avaliação voltada para tomada de decisão de Stufflebeam); deve responder a questionamentos (avaliação responsiva de Stake); pode possibilitar a identificação de mérito ou valor (avaliação de mérito de Scriven).

Também, nesta mesma linha, Tyler (1942) desenvolveu uma abordagem clássica, em que a Avaliação Educacional teria como objetivo inicial verificar a eficiência de uma instituição como agente promotora da educação. Nesta ótica, a avaliação forneceria elementos para uma crítica institucional, uma discussão sobre a sua atuação, um debate sobre os seus próprios fundamentos teóricos que orientam o processo educativo, assumindo desta forma uma postura avaliativa que contempla a instituição de forma global.

Partindo da necessidade de construir o objeto, em função do objetivo apropriado à tomada de decisão e organizar a avaliação em torno de sua finalidade, por sua vez, Stufflebeam (1981) propôs um modelo que diferencia e integra quatro formas de avaliação em função de quatro tipos de decisão. Essa proposta foi denominada modelo CIPP (Contexto, Input (Insumo), Processo, Produto). Neste programa, a avaliação se centra no processo e não nos resultados, tornando, portanto, necessário avaliar a própria avaliação, ou seja, é preciso que ocorra uma meta-avaliação.

Segundo Afonso (2000:18), nas instituições educacionais, a exemplo do que ocorre nas organizações,

a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento

profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional.

Nos conceitos acima trabalhados, encontra-se implícita a essência que resultou na criação e desenvolvimento da categoria Avaliação Institucional que atualmente vem ganhando forma e espaço de aplicabilidade nas instituições educacionais.

Transpondo essas idéias para um contexto mais específico, e vislumbrando a possibilidade de sua utilização em relação à instituição escolar, observa-se que

a avaliação institucional ou organizacional, por razões inerentes à especificidade de cada contexto educativo, implica levar em consideração que a escola não pode conhecer-se em profundidade apenas pela informação obtida com instrumentos estandardizados. Por isso, as formas mais adequadas para a avaliação das escolas e de outras organizações educativas implicam metodologias mais complexas e híbridas (Nevo,1994 apud Afonso, 2000:36).

Objetivando um melhor entendimento acerca da natureza e especificidade da Avaliação Institucional, Belloni (2001:16) faz uma distinção entre Avaliação Educacional e Avaliação Institucional. A primeira refere-se à avaliação da aprendizagem ou de desempenho escolar ou profissional, bem como à avaliação de currículos. A segunda destina-se à avaliação de políticas, de planos ou projetos e de instituições como a escola e o sistema educacional.

Fazendo uma associação desta última modalidade de avaliação com as duas concepções de educação / avaliação: somativa, usada para avaliar ações já realizadas com o intuito de cobrar, fiscalizar, hierarquizar, medir e comparar, com base em indicadores objetivos; e formativa, usada para acompanhar o processo, o crescimento e a formação do aluno, com o objetivo de corrigir e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem; constata-se que existem duas correntes principais de pensamento sobre avaliação institucional em educação, com princípios e fundamentos filosóficos diferentes:

- Avaliação meritocrática ou para controle – que está mais voltada para a identificação do mérito, ou seja, quem apresenta o melhor desempenho ou indicadores. Estabelece hierarquias, classificações ou rankings entre instituições;

- Avaliação para transformação e aperfeiçoamento – que priorize a identificação de dificuldades e sucessos para a melhoria da educação. É vista como meio para construção e transformação social.

Tomando-se por base as concepções da última corrente, ou seja, nas quais a Avaliação Institucional é compreendida enquanto estratégia ou instrumento para transformação e aperfeiçoamento da organização, é possível elencar uma série de definições, apresentadas por alguns autores, dentro de uma mesma perspectiva, que se complementam:

Avaliação institucional é um processo global, contínuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para a melhoria da qualidade da instituição escolar (Fernandes, 2001:23).

A esse conceito que considera a instituição como um todo integrado de forma sistêmica, e como tal, compreendendo a importância de sua dimensão participativa, Navajas (1998 apud Pazeto *et al*, 2002:24) acrescenta:

A avaliação deverá ser um processo contínuo e global que desvende todas as discordâncias, dúvidas e contradições do dia-a-dia no seio da instituição, buscando sua superação através de estratégias que viabilizem um projeto de transformação dos objetivos institucionais, visando a uma melhoria quantitativa e qualitativa de todos os seus objetos.

Neste sentido, para Meyer (1993 apud Pazeto *et al*, 2002:24), “a avaliação institucional é um instrumento de gestão necessário para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, excelência, utilidade e relevância”.

Pelas definições anteriormente apresentadas, ficam evidentes alguns pontos comuns, que apontam para a necessidade de um modelo de Avaliação Institucional apoiada em princípios como: globalidade, continuidade, sistematização, participação, legitimidade técnica e política, dentre outros.

Em conformidade com essa mesma linha, seus objetivos devem voltar-se para a busca do autoconhecimento da instituição, assim como pela formulação de subsídios para a tomada de decisões. Somente assim poderia cumprir sua finalidade, ou seja, compreender as atividades avaliadas visando ao aperfeiçoamento ou melhoria da escola ou do sistema educacional, através da melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem, da gestão, sem intenção de

punir ou mesmo premiar, mas, sobretudo, de recuperar e de reconstruir o ideal desejado em termo de uma educação com melhor qualidade para todos.

Em educação, a avaliação institucional é tema recente, sendo implementada em vários países a partir da década de 1980, como mecanismo de transformação da educação, com impactos, inclusive, nas mudanças sociais.

No Brasil, as primeiras discussões surgem com a avaliação na universidade, a partir de 1985, quando foram criadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) comissões de alto nível para avaliar as políticas educacionais.

Dando prosseguimento a esse trabalho, em 1993 é implantado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), como uma iniciativa também do MEC, destinado a avaliar a qualidade dos cursos de graduação de todas as Instituições Brasileiras de Ensino Superior (IES).

Embora seja considerada uma das vertentes de avaliação ainda recente e com poucas produções científicas nesta área no Brasil, concentrando-se basicamente na avaliação institucional nas Faculdades e Universidades, aos poucos essa realidade começa a fazer parte do cotidiano de escolas da Educação Básica, seja como projetos pilotos, programas e políticas, ou mesmo por iniciativas isoladas de determinadas unidades escolares, que avançaram na questão da autonomia e da gestão democrática.

Numa abordagem mais crítica de avaliação, entendendo-a como processo intrínseco à educação, por considerar que todo ato educativo também é avaliador, a Avaliação Institucional surge como um instrumento poderoso no processo de reconstrução da educação brasileira. Nesta ótica, a Avaliação Institucional ganha suma importância como balizadora do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando maiores espaços de participação e reflexão para toda a comunidade escolar, sobre o curso de sua ação.

4. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CENÁRIO LOCAL.

“A avaliação educacional,
se feita realmente como política educacional,
com seriedade, deve ter a função de alavanca social”
(Bernardete Gatti)

A retrospectiva histórico-conceitual da Avaliação Educacional realizada no capítulo anterior, visitando os vários momentos, as principais correntes e métodos, propicia elementos para uma compreensão mais crítica das políticas e dos sistemas de avaliação educacional, e em específico do SPAECE.

Assim, torna-se possível perceber com mais clareza todo o processo de desenvolvimento do sistema de avaliação cearense, fazendo associações entre suas características, contornos, intencionalidades, finalidades e os modelos teóricos que o orientam e o justificam.

Por exemplo, enquanto sistema que realiza avaliação ao final de determinados ciclos, pode ser classificado de acordo com o modelo de avaliação somativa de Cronbach, o qual define como uma atividade que requer alto grau de planejamento e que deva ser realizada por pessoas especializadas. Quando pretende, em determinados momentos, verificar se alguns aspectos do currículo foram apreendidos em relação aos objetivos previamente definidos, pode se enquadrar nas definições de avaliação por objetivo de Tyler. Na medida em que cumpre a função de orientar a dinâmica de formulação e reformulação de políticas públicas em andamento, aproxima-se do modelo de Scriven. Se partir da compreensão de que a avaliação venha subsidiar a emissão de juízo de valor para a tomada de decisão pautada no ciclo sistêmico (contexto, entrada, processo e produto), segue a linha de Stufflebeam. Ou mesmo, ao incorporar a vertente da auto-avaliação institucional da SEDUC fundamentada na abordagem qualitativa com

ênfase na reflexão e participação dos envolvidos, orienta-se pelos princípios da avaliação iluminativa de Parlet e Harminton, Stake e outros.

Partindo destas possibilidades de interpretação, a construção deste capítulo encontra-se norteadada pela intenção de se obter uma fotografia mais nítida do SPAECE, capaz de revelar diferentes ângulos, entre os quais a forma como se encontra estruturado, as concepções que norteiam suas ações, as metodologias utilizadas, assim como as transformações ocorridas desde o seu surgimento.

O SPAECE, enquanto política pública de avaliação educacional, resulta das intenções e ações do homem revestido na figura do Estado. Por conseguinte, estas não se processam de forma isolada, mas em articulação contínua e permanente com o ambiente que o cerca e do qual faz parte.

Desta maneira, a leitura dessas imagens necessita ser inserida nos contextos em que foram produzidas, permitindo compreender toda a dinâmica deste processo em sua dimensão histórico-política. Neste sentido, faz-se pertinente um recuo às primeiras experiências no campo da pesquisa e da avaliação no Estado, possibilitando o entendimento dos antecedentes que colaboraram para a criação do SPAECE.

Através de um mergulho na própria história institucional da SEDUC, buscou-se perceber em que momento é iniciada a trajetória da avaliação educacional no Estado. Para tanto, utilizou-se como parâmetro a análise das denominações atribuídas à Pesquisa ou à Avaliação nas estruturas da SEDUC ao longo do tempo.

A história da avaliação no Ceará segue as mesmas tendências observadas no Brasil e no mundo, ou seja, é precedida das atividades de pesquisa, até sua consolidação e ocupação do seu espaço na área educacional.

O surgimento da Pesquisa enquanto setor na estrutura da SEDUC ocorre no ano de 1961 e se estende até 1991, recebendo diferentes nomenclaturas, assim como se integrando a setores distintos, conforme as mudanças implementadas em cada governo. Porém, permanece sempre relacionada ao setor de planejamento da instituição.

A partir de 1991, tem início formalmente a Avaliação na estrutura da SEDUC, permanecendo até os dias atuais. A Avaliação passa a incorporar as atividades de Pesquisa, e juntas compõem o sistema de avaliação educacional do Estado, que tem suas primeiras experiências iniciadas no ano de 1992.

Mediante a análise dos registros obtidos nos documentos oficiais do governo, como Leis, Decretos, Portarias publicadas no D.O.E., bem como nas Mensagens enviadas à Assembléia Legislativa, livros, relatórios técnicos, textos, artigos e *folders* publicados, buscou-se percorrer, registrar e ilustrar os caminhos desenhados nestes 30 anos de Pesquisa e 16 de Avaliação, tendo como ênfase o período de 1995 a 2002, recorte temporal deste estudo.

4.1 Trajetória da Avaliação da Educação Básica no Ceará.

Para melhor compreender as políticas e concepções sobre avaliação educacional, implementadas pela Secretaria da Educação Básica no Ceará, é oportuno reportar-se à história da própria criação da Secretaria de Educação. Analisar o processo de evolução da estrutura organizacional da SEDUC ao longo dos governos, buscando situar o posicionamento da avaliação nessa estrutura, é uma forma de perceber a ênfase ou enfoque que lhe é atribuída em diferentes momentos políticos.

As origens da Secretaria de Educação remontam ao início do século XX, quando, em 1916, é instituída pela Lei Nº 1.375, de 14 de setembro do mesmo ano, publicada no dia seguinte, uma “Inspeção Geral de Instrução Pública”, formada por “um inspetor geral, um secretário, um primeiro oficial, um segundo oficial, dois amanuenses, um almoxarife-archivista, um porteiro e um contínuo” (Ceará:1916,s.p.). Tratava-se de uma estrutura demasiadamente simples, organizada apenas por funções e, por conseguinte, não abordava a avaliação na perspectiva de sistema educacional, visto que nesse período essa questão ainda se encontrava em seu estágio embrionário nos Estados Unidos, como relata Vianna (1995).

Algumas décadas depois, é criada a “Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará”, através do Decreto-Lei Nº 1.440, de 12 de dezembro de 1945, publicado no Diário Oficial na mesma data. Desta feita, apresentava uma estrutura mais definida, organizada por setores, constituída de:

Gabinete do Secretário, Secção do Expediente, Secção de Contabilidade, Secção de Estatística Educacional, Secção Técnica, Secção de Comunicação, Turma de Pessoal, Delegacias Regionais do Ensino, Inspetorias do Ensino Normal Comum, Inspetorias do Ensino Normal Rural, Assistência Dentária Escolar, Escola Normal Rural de Juazeiro, Cursos Técnicos Profissionais Femininos, Portaria, Biblioteca e Almoxarifado (Ceará: 1945:3-4).

Embora melhor estruturada, do ponto de vista organizacional, não registrava nenhum setor específico de pesquisa ou avaliação. Entretanto, acredita-se que esta temática fosse objeto de discussão pela Secção Técnica, uma vez que esse período,

que antecede o fim da Segunda Guerra, é marcado pela influência das idéias de Tyler, segundo as quais a avaliação apresenta-se como instrumento para verificar o alcance dos objetivos por uma instituição educacional (Vianna:1989).

Em 1961, ocorre, no governo de José Parsifal Barroso, o desdobramento da Secretaria de Educação e Saúde em “Secretaria de Educação e Cultura” e “Secretaria de Saúde e Assistência”, pela Lei Nº 5.427, de 27 de junho do mesmo ano, publicado no Diário Oficial de 28/06/1961. A nova estrutura passou a compreender os seguintes órgãos, com suas respectivas secções e divisões:

Gabinete do Secretário, Diretoria de Administração, Diretoria do Ensino Secundário, Diretoria do Ensino Primário e Normal, Diretoria de Educação Rural e Profissional, Diretoria de Pesquisas e Planejamento Educacional, Diretoria de Higiene Odontológica e Assistência Escolar, Diretoria de ensino Especializado, Serviço Estadual de educação e Cultura, Diretoria de Ensino Supletivo, Conselho Técnico de educação, Conselho de Diretores, Conselho Estadual de Cultura, Conselho Regional de Desportos, Conselho Municipal de Educação, Teatro José de Alencar, Biblioteca Pública, Casa de Juvenal Galeno, Escola de Administração do Ceará e Faculdade de Ciências Econômicas (Ceará, 1961:2614-2615).

Observa-se a transformação da Diretoria Técnica de Educação em Diretoria de Pesquisa e Planejamento Educacional, passando a compreender os setores: Secção de Assistência Odontológica, Secção de Planejamento, Secção de Estatística Educacional, Biblioteca Especializada e Biblioteca do Estudante Cearense. Pela primeira vez, figura na estrutura organizacional da Secretaria de Educação a nomenclatura “pesquisa”, associada a planejamento. Mesmo que não fique muito evidente o propósito do desenvolvimento de pesquisas educacionais, quando da divisão de suas secções, fica lançada a idéia desta atividade, ao ser incorporada ao nome de uma diretoria, como indício de uma preocupação já latente.

Dois anos depois, já no governo Virgílio Távora, a Secretaria de Educação e Cultura passa por uma reorganização, regulamentada pela Lei Nº 6.759, de 13 de novembro de 1963, publicada no Diário Oficial de 14/11/1963, que classifica os órgãos em níveis estruturais e modalidades funcionais. Desta forma, passam a ser órgãos de assessoramento o Gabinete de Secretário, Assessoria Técnica e o “Departamento de Estudos e Pesquisas”. Como órgãos de administração e execução ficam: Comissão de Coordenadoria, Departamento de Ensino de 1º Grau, Departamento de Ensino de 2º Grau, Departamento de Assistência Escolar, Departamento de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal, Departamento de Prédios

e Aparelhamento, Departamento de Cultura e Departamento de Administração (Ceará, 1963:4982-4983).

De acordo com essa estrutura, o Departamento de Estudos e Pesquisas, na qualidade de órgão de assessoramento, passa a abranger a Divisão de Estudos e Pesquisas e a Divisão de Estatística. Com essa organização estrutural, ao definir uma divisão própria para Estudos e Pesquisa, torna-se explícita a função e o desejo institucional pelo desenvolvimento de atividades neste campo, numa tentativa de desvelar a realidade educacional de forma mais científica.

Ainda no governo de Virgílio Távora, através da Lei Nº 8.541, de 09 de agosto de 1966, publicada no Diário Oficial de 10/08/1966, ocorre o desdobramento da Secretaria de Educação e Cultura, mediante a criação da Secretária de Cultura. No entanto, é mantida a mesma estrutura organizacional na Secretaria de Educação, com alguns remanejamentos de divisões, a exemplo da “Divisão de Biblioteconomia e Documentação” que passa para a alçada do “Departamento de Estudos e Pesquisas” (Ceará, 1966:6270).

Essa incorporação vem contribuir para o fortalecimento deste departamento e das atividades por ele desenvolvidas. A implementação de Pesquisas, no intuito de conhecer a realidade educacional para subsidiar a elaboração de planos e projetos, vai aos poucos ganhando forma e espaço no âmbito da Secretaria de Educação.

Assim como, no contexto nacional, em que a história da avaliação tem seu surgimento com a pesquisa, sobretudo a partir da criação do INEP na década de 30, no Ceará é confirmada, na década de 60, tendência semelhante. Com base no documento Diagnóstico da Realidade Educacional produzido pela SEDUC em 1970, observa-se que

na Secretaria da Educação do Estado do Ceará, o desenvolvimento de projetos significativos de pesquisas vem desde a criação do Departamento de Estudos e Pesquisas Pedagógicas que era vinculado ao Gabinete do Secretário e composto de 3 divisões: Divisão de estudos e Pesquisas, Divisão de Estatística e Divisão de Biblioteca e Documentação (Ceará, 1991:01).

Ainda que nessa época as pesquisas fossem desenvolvidas de forma menos sofisticadas, quase que “artesanalmente”, já se manifestava a vocação da SEDUC em definir projetos e programas numa base mais científica e confiável.

Com a reestruturação organizacional da Secretaria de Educação no governo César Cals, através do Decreto Nº 9.452, de 21 de junho de 1971, publicado no Diário Oficial de 22/06/1971, desaparece o Departamento de Estudos e Pesquisas, restando dele somente a “Divisão de Estatística e Documentação” que passa a incorporar, juntamente com outras divisões, o “Departamento de Apoio e Assistência Educacional” (Ceará, 1971:5129).

Os termos Estudos e/ou Pesquisas, que nas estruturas anteriores vinham ganhando destaque crescente, são abolidos por completo neste novo desenho organizacional, não se fazendo relacionar, de forma explícita, com a nomenclatura de nenhum dos departamentos e divisões criados. O tratamento dispensado à pesquisa, colocando-a em outro plano, revela de certa forma uma tendência de desvalorização por parte do governo a esta atividade, que provavelmente passou a ser absorvida por alguma das divisões da nova estrutura.

Mesmo com a redefinição da estrutura ocorrida ainda neste governo, três anos depois, através do Decreto Nº 10.745, de 02 de abril de 1974, publicado no Diário oficial do dia seguinte, não houve qualquer alteração ou menção em relação às atividades de estudos e/ou pesquisas educacionais no organograma organizacional (Ceará, 1974).

No governo Adauto Bezerra, a estrutura organizacional da Secretaria de Educação, definida pelo Decreto Nº 11.788, de 26 de março de 1976, publicado em 30/03/1976, apresenta-se de forma bastante enxuta com cinco tipos de órgãos, aos quais se vinculam os departamentos e centros, dentre eles o Departamento de Apoio Técnico (DAT), enquanto órgão de apoio técnico-administrativo (Ceará, 1976). Essa estrutura é complementada pelo Decreto Nº 12.067, de 24 de setembro do mesmo ano, publicado no dia 27/09/1976, que apresenta de forma mais detalhada a composição dos diversos departamentos. Assim, o Departamento de Apoio Técnico/DAT aparece composto por cinco coordenações: “Coordenação de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, Coordenação de Currículo e Programas, Coordenação de Supervisão Pedagógica, Coordenação de Orientação Educacional e Coordenação de Inspeção Escolar” (Ceará, 1976:4296).

O retorno de “Estudos e Pesquisas” enquanto órgão que integra visivelmente a estrutura organizacional da Secretaria de Educação, ainda que num nível subordinado a um departamento, pode ser lido como uma forma valorização e apoio a esta atividade.

Por conseguinte, foi somente a partir da segunda metade da década de 70, após essa reestruturação, que a pesquisa teve destaque, tomando maior impulso, definindo mais claramente seu papel e investindo nos seus recursos humanos. Para tanto, estabeleceu convênio com a Universidade Federal do Ceará (UFC), com a finalidade de qualificar toda equipe técnica da pesquisa, por intermédio de um curso de pós-graduação em Metodologia Científica da Pesquisa Educacional. Nessa época também foi traçado, a partir de critérios, o perfil dos profissionais que deveriam compor o quadro técnico da pesquisa, na tentativa de resistir à prática clientelista tão arraigada ao contexto político vigente, e impor seriedade e credibilidade nas pesquisas realizadas.

Assim, em parceria com a Universidade Federal do Ceará e outras instituições, a exemplo da Fundação Carlos Chagas e do INEP/MEC, foram desenvolvidas várias pesquisas, entre outras (Ceará,1991):

- Estudos que visavam analisar a utilização de novas metodologias aplicáveis ao processo de ensino aprendizagem para o Ensino de 1º Grau (volume I – 1ª e 2ª séries e volume II – 3ª e 4ª séries), direcionado para a aceleração de aprendizagem e implementação de classes de aceleração na rede estadual nos municípios de Russas, Aracati e Morada Nova (1976 e 1977)¹⁸.
- Pesquisa do nível de percepção, atenção e memória da população alvo do Programa POLONORDESTE, na região da Ibiapaba (SEDUC/Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura da UFC, 1978).

¹⁸ COELHO, S.M.A.. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – Uma Experiência. 2002.

- Avaliação da situação atual do ensino agrícola estadual, objetivando a caracterização do atendimento das escolas agrícolas no Estado (SEDUC/UFC, 1979)¹⁹.
- Pesquisa do perfil do agricultor da Serra da Ibiapaba em indicadores de Educação, Saúde e Técnico-Agrícolas, para determinar o nível em que se encontravam os agricultores em relação às metas e aos objetivos do programa POLONORDESTE (SEDUC/Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura da UFC, 1980).
- Caracterização sócioeconômica das famílias residentes nas áreas selecionadas para a atuação do Programa de Ações Sócioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano (PRODASEC/URBANO). Este levantamento foi realizado em 11 áreas da periferia de Fortaleza com o objetivo de subsidiar as ações do referido programa (1981).
- Pesquisa de opinião do tele-aluno sobre o ensino pela Televisão Educativa do Ceará que tinha o objetivo de avaliar o posicionamento dos tele-alunos sobre diferentes aspectos do programa: aulas integradas, módulos de aprofundamento, manual de apoio, orientador de aprendizagem e sistema de avaliação (1981).
- Estudos avaliativos de programas educacionais em desenvolvimento no meio rural – POLONORDESTE – Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe (SEDUC/INEP/MEC, 1981)²⁰.

Esta última pesquisa foi financiada pelo INEP, utilizando o modelo avaliativo CIPP – Contexto, Insumo, Processo e Produto, muito prestigiado na época, proposto por Stufflebean e Guba. Nesta pesquisa, o foco era o produto com a finalidade de verificar o grau de correlação entre as aspirações básicas da população alvo do

¹⁹ PEQUENO, M.I.C. e COELHO, S.M.A.. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará. 2002.

²⁰ LIMA, A.C. e PEQUENO, M.I.C.. Avaliação do Sistema Educacional do Ceará – Via Internet. 2003.

programa POLONORDESTE e os objetivos, as mudanças pretendidas pela atuação desse programa na região de sua abrangência.

Ressalta-se que nessa época predominava o enfoque tecnicista, existindo uma preocupação acentuada com a mensuração, com a objetividade, com a comparação e o rigor científico. Examinando os relatórios produzidos, percebe-se a presença forte do conceito de causalidade, na busca de um fluxo linear entre as variáveis independentes e dependentes, culminando com uma conclusão para possível generalização, se fosse o caso, do objeto pesquisado.

Ainda na década de 80, foram desenvolvidas várias pesquisas avaliativas em consequência da política de dotação de insumos proposta pelo Ministério da Educação, tais como: construção e ampliação de escolas, materiais de ensino-aprendizagem, sobretudo para a zona rural, “treinamento” para professores, distribuição de merenda escolar etc. Esperava-se que os insumos implantados superassem os problemas educacionais evidenciados.

As pesquisas avaliativas, então, tinham como foco central verificar o impacto desses insumos no sistema educacional. Nessa perspectiva, foram realizadas (Ceará,1991) as seguintes avaliações:

- Projeto de Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro, referente ao Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL). O desenvolvimento desta pesquisa no Ceará concentrou-se nas regiões de atuação do referido programa, utilizando como grupo de controle a região de Baturité, atendida pelo Programa POLONORDESTE (SEDUC/UFC/Fundação Carlos Chagas, 1981-83-85).
- Avaliação do Professor na utilização do material ensino-aprendizagem – Cartilha da Ana e do Zé, elaborado para as escolas de 1º grau na zona rural. Este estudo avaliativo sobre o desempenho do professor na utilização do material realizou-se nos municípios de Brejo Santo, Crato, Jardim, Juazeiro do Norte e Potengi (SEDUC/UFC, 1982).

- Experiência de Educação Rural Integrada que consistiu no Diagnóstico Participativo para determinar as necessidades educacionais e produtivas das zonas rurais (SEDUC/Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA, 1982).

Merece destaque a Avaliação do Programa da Educação Básica no Nordeste Brasileiro – EDURURAL, financiada por empréstimo do BIRD, desenvolvida pela Universidade Federal do Ceará, Fundação Carlos Chagas, contando com a participação da Secretaria de Educação do Ceará, através do setor de pesquisa. A avaliação do EDURURAL é considerada por Gatti como a primeira experiência de avaliação do rendimento escolar mais abrangente realizada no Brasil, que “consistiu em um estudo transversal, com coleta de dados em uma amostra aleatória de 603 escolas em três Estados: Pernambuco, Piauí e Ceará”, com aplicação de testes em Língua Portuguesa e Matemática para “crianças que freqüentavam a 2ª e 4ª séries do primeiro grau” (Gatti, 1993:102).

A referida pesquisa tinha como finalidade principal verificar o impacto do Programa de expansão e melhoria da educação do meio rural em 03 Estados do Nordeste Brasileiro: Piauí, Ceará e Pernambuco. Também pretendia “treinar pessoal das Secretarias de Educação dos estados participantes numa metodologia de avaliação capaz de ser utilizada em outros programas” (BRASIL, 1982:5).

Também na década de 80 foi realizada, pela Secretaria de Educação, uma série de Estudos, Pesquisas e Avaliações não menos importantes (Ceará, 1991):

- Estudo para Caracterização do Ensino Profissionalizante no Estado do Ceará (1983);
- Pesquisa sobre a Articulação Interna do Sistema Educacional Formal (1983);
- Avaliação do desempenho do Supervisor e professor – Coordenador no Sistema de Supervisão Rural (1983);
- Avaliação do Projeto de desenvolvimento de Colônias de Pesca – Mundaú, Trairi, Ceará (1987);

Já para o final desta década, com a posse do primeiro governo de Tasso Jereissati, é definida uma nova estrutura organizacional para a Secretaria de Educação, através do Decreto Nº 18.638, de 28 de setembro de 1987, publicado no Diário Oficial de 30/09/1987. Nesta, a “Unidade de Pesquisa”, assim denominada, juntamente com a Unidade de Estatística e a Unidade de Informática, passam a compor o “Núcleo de Informações”, vinculado à “Assessoria de Planejamento e Coordenação”, órgão de assessoramento (Ceará, 1987:1).

Nesse período, deu-se continuidade às atividades no campo da pesquisa com a realização, até o fim da década de 80, de vários estudos, levantamentos e avaliações, tais como (Ceará, 1991):

- Pesquisa sobre Classe Multisseriada: uma disfunção, marginalização ou uma alternativa? (1988);
- Estudo Avaliativo do Processo de Capacitação dos Professores não Titulados em Nível de 1º Grau da Zona Rural/Ceará (1988);
- Estudo sobre o Ensino Noturno nas Escolas Estaduais do Ceará (1989);
- Levantamento para o Projeto de Caracterização da Escola da Rede Estadual de Ensino para uma Tomada de Decisão (1989);
- Levantamento do Nível de Percepção e Sugestões dos Pais dos Alunos das Escolas Públicas Estaduais de 1º e 2º Graus do Estado do Ceará, sobre o Funcionamento da Caixa Comunitária Escolar (1989);
- Levantamento das Potencialidades e do Nível de Interesse da Comunidade Escolar em Relação ao Desenvolvimento de Atividades Pedagógico-Produtivas nas Escolas Estaduais de 1º Grau do Estado do Ceará (1989);
- Realização do I Ciclo de Estudos de Pesquisa Educacional (1989);
- Avaliação da Ampliação da Jornada de Estudos na 1ª Série do 1º Grau da Rede Estadual de Ensino do Ceará (1989).

É importante enfatizar que, até então, na SEDUC, eram feitas pesquisas avaliativas, ou seja, de caráter esporádico, tinham um ciclo temporal definido o qual terminava com a feitura de um relatório, e se caracterizavam mais como um diagnóstico situacional ou como determinante de fatores explicativos da realidade. Portanto, não possuíam caráter recorrente, e não se apresentavam como uma sequência ininterrupta e periódica de processos ou atividades e nem privilegiavam a evolução dos fatos avaliados. Para Waiselfisz (1993), é exatamente esta característica da pesquisa avaliativa que a torna distinta de um sistema de avaliação.

Neste contexto de realização sucessiva de estudos, pesquisas e avaliações, aos poucos vão se percebendo e delineando as diversas acepções teóricas que distinguem as atividades de Pesquisa e Avaliação no contexto educacional, com suas características e peculiaridades próprias. “A pesquisa se encaminha mais a diagnosticar uma situação ao determinar fatores explicativos da realidade, um sistema privilegia a evolução da situação e os determinantes da mesma” (Waiselfisz, 1993:6).

Como reflexo desta tendência, a estrutura organizacional da Secretaria de Educação do governo Ciro Gomes, regulamentada pelo Decreto Nº 21.398, de 31 de maio de 1991, publicado na mesma data, parece caminhar na direção de distinguir as atividades de pesquisa e avaliação. Cria o “Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação”, vinculado à “Coordenadoria de Planejamento”, órgão de assessoramento, e, paralelamente, institui o “Departamento de Avaliação do Ensino”, ligado à “Diretoria de Desenvolvimento Curricular”, órgão de execução programática (Ceará, 1991:27). É, desta forma, na gestão da Secretária de Educação Maria Luiza Barbosa Chaves, que a avaliação começa a ganhar força e forma enquanto política pública.

O levantamento de duas frentes institucionais simultâneas, uma voltada para a pesquisa, numa linha de assessoramento às macro decisões para o sistema educacional, e outra para a avaliação, numa perspectiva mais pedagógica, relacionada aos processos de ensino e aos resultados das aprendizagens, demonstra uma forte preocupação deste governo em investigar e conhecer a realidade educacional cearense como estratégia para o direcionamento das políticas. Por outro lado, questiona-se até que ponto estas atividades, embora

distintas, mas semelhantes e complementares, desenvolvidas por equipes de setores distintos, se articulavam entre si, para evitar duplicidade de esforços, tempo e recursos.

O dilema sobre continuar com a prática de realização de pesquisas com focos pontuais em termos de objeto e temporalidade, em detrimento de avaliações que possibilitassem o acompanhamento da evolução do sistema educacional, vai fomentar o surgimento dos sistemas de avaliações educacionais.

Durante a década de 90, três fatores são decisivos para a criação da avaliação macro, em larga escala: a ênfase na qualidade, tendo como eixo central a melhoria nos resultados escolares; a política de descentralização, redefinindo o papel do estado e das funções do poder público central e, por conseguinte, exigindo informações cruciais na reorientação dos padrões de financiamento e alocação de recurso; e a pressão social, no sentido de tornar pública e transparente a qualidade e excelência das instituições escolares.

Dessa forma, a avaliação passa a ser concebida como instrumento de controle social, atrelado às políticas públicas, com o intuito de fornecer subsídios à promoção da qualidade e da equidade do sistema educativo e como forma de prestação de contas à sociedade sobre o atendimento e a qualidade dos serviços educacionais ofertados. Fica latente, como destaca Vianna (1997), a função *accountability*, também atribuída à avaliação, que consiste tanto num mecanismo de “prestação de contas” sobre o que foi investido e os resultados educacionais alcançados, como também uma forma de controle e “responsabilização” por esses mesmos resultados. Não é por acaso que, nos países anglo-saxões, o conjunto de modalidades de avaliação, todas destinadas a levantar e tornar públicas informações sobre o desempenho dos sistemas escolares “recebem o nome de *accountability*, termo que significa prestação de contas” (Pestana, 1999,55).

Nessa perspectiva, surge o sistema nacional de avaliação educacional no Brasil, implantado com recursos alocados do Projeto BRA/86/200/SENEB – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Segundo Pestana (1999:58), “não resta dúvida de que a implementação do Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica (SAEB) vem contribuindo de forma significativa para a criação de uma cultura de avaliação no país”.

Desta forma, e cumprindo com um de seus objetivos, qual seja: capacitar as unidades gestoras do sistema em atividades de avaliação, a criação do SAEB influenciou de maneira decisiva no surgimento de sistemas de avaliação educacionais nos estados brasileiros, como ocorreu mais especificamente no Ceará, com a implementação de seu sistema próprio de avaliação.

4.2 O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Com a implementação do Primeiro Ciclo do SAEB, em 1990, o Ceará tem reconhecida participação por ser um dos poucos estados do Brasil a elaborar o relatório com dados específicos do Estado, coletados pelo SAEB, num trabalho articulado com a UFC. A amostra contemplou 267 escolas de 37 municípios, envolvendo 5.871 alunos, sendo 1.709 da 1ª série, 1.447 da 3ª série, 1.605 da 5ª série e 1.110 da 7ª série, além de 751 professores e 151 gestores (Ceará, 1992). Os resultados desta avaliação local revelaram que o Estado do Ceará, em relação aos indicadores educacionais, tinha três graves problemas a enfrentar: o acesso ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar.

Preocupados com a realidade constatada, os gestores da Secretaria de Educação do Estado do Ceará resolvem implantar uma sistemática de avaliação que desse respostas rápidas e pontuais ao sistema de ensino, como forma de monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação pública cearense.

Desta forma, foi implantado, em 1992, o sistema de avaliação do Ceará, chamado, inicialmente, de “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries”, passando a ser conhecido nos meios escolares como “Avaliação das Quartas e Oitavas”, posteriormente denominado “Avaliação da Qualidade do Ensino”. Dentre seus objetivos, podem ser destacados:

- Fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará a partir do desenvolvimento permanente do Sistema de Avaliação;
- Possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, administradores e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares que vêm sendo obtidos no 1º Grau, ao final do ano letivo;

- Analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas, tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais.

A política de descentralização do Ministério da Educação envolvendo as equipes técnicas estaduais, quando da realização do primeiro ciclo do SAEB, foi fator importante que favoreceu o desenvolvimento de sistemas estaduais, na medida em que contribuiu na constituição de quadros técnicos locais, que impulsionaram tais iniciativas.

Ressalta-se que, neste mesmo ano, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, reconhecendo a necessidade de fortalecimento de sua equipe técnica, e ainda percebendo as afinidades e relações entre as atividades de Pesquisa e Avaliação, implementa um ajuste em sua estrutura organizacional, ainda que de maneira informal, na qual o setor de Pesquisa é incorporado ao de Avaliação, dando origem ao “Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino”, denominado DPAVE, que passa a integrar a “Diretoria de Desenvolvimento Curricular”. Desta forma, observa-se que, em seu início, o setor de avaliação vai se constituindo, dentro da estrutura da Secretaria, atrelado à área pedagógica.

A partir deste momento, tem-se iniciada no Ceará a trajetória da Avaliação do Rendimento Escolar pelo governo local. Nesta Primeira Edição, foram avaliados, de forma censitária, os alunos de todas as escolas da rede estadual do município de Fortaleza, com testes padronizados de 4ª e 8ª série do 1º Grau, uma vez que essas duas séries constituem-se as saídas dos alunos do Sistema, ou seja, do 1º Grau menor e do 1º Grau maior. Participaram da avaliação 10.590 alunos da 4ª série e 4.010 alunos da 8ª série, nos turnos manhã e tarde, de 157 escolas localizadas na capital (Ceará, 1992b).

O eixo central dessa avaliação considerou como critério de qualidade os resultados auferidos pela escola em termos de desempenho cognitivo nas áreas básicas (Português e Matemática), utilizando testes padronizados, estruturados e elaborados pelo MEC/INEP, a partir dos conteúdos mínimos do currículo escolar (Ceará, 1993:5).

Observa-se que o modelo utilizado de avaliação em larga escala, implementado através do Parque de Desenvolvimento Tecnológico (CETREDE), da UFC, foi semelhante ao desenvolvido pelo SAEB, o que possibilita, grosso modo,

uma leitura comparada dos resultados, aspecto relevante em avaliações dessa natureza.

Na linha de desenvolvimento de estudos e pesquisas, neste mesmo ano, também foi realizada a Avaliação do Programa de Capacitação de Professores de 1^a a 4^a Séries do 1^o Grau das Escolas Estaduais do Ceará, com o propósito de avaliar o impacto do referido programa no sentido de verificar se seus objetivos e metas estavam sendo alcançados (Ceará, 1992c).

Um outro estudo realizado resultou na elaboração de um relatório síntese do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), referente ao seu primeiro ciclo, em 1990, analisando informações sobre os indicadores educacionais, professores e rendimento do aluno (Ceará, 1993). Essa iniciativa da equipe de avaliação da SEDUC representa uma tentativa de aprofundamento das análises, explorando os resultados obtidos pelo Estado no sistema nacional de avaliação, apresentando-os de maneira mais clara e objetiva.

Procurando avançar nos estudos para avaliar a qualidade do ensino ministrado em suas unidades escolares, a SEDUC realiza no ano de 1993, também através do CETREDE / UFC, a Segunda Edição da avaliação do seu sistema, ampliando sua abrangência e diversidade dos indicadores levantados. Nesta edição, “procurou-se melhorar o conhecimento sobre a escola a partir da apropriação de alguns indicadores e posterior construção de escalas de mensuração das seguintes dimensões: qualidade do ensino, produtividade do sistema e infra-estrutura física” (Ceará, 1994b:1). Com base nestes indicadores, elaborou-se um Índice de Qualidade da Escola, composto de um índice de rendimento dos alunos e de um índice de conservação dos ambientes da escola.

Participaram desta avaliação todas as 246 escolas públicas estaduais urbanas dos municípios sede das 14 Delegacias Regionais de Ensino (DERE), das quais 152 localizadas em Fortaleza e 94 no interior. Do universo destas escolas, 236 tinham a 4^a série e 127 a 8^a série do 1^o Grau. Responderam aos testes 22.886 alunos, sendo 16.605 alunos da 4^a série e 6.281 alunos da 8^a série.

Ainda no ano de 1993, a SEDUC, via CETREDE / UFC, promove a realização da Avaliação das 4^a Séries das Escolas Públicas do Estado do Ceará, como uma

das ações integrantes do segmento de gestão do II Projeto de Educação Básica para o Nordeste. Esse estudo teve o objetivo de “apurar e analisar os resultados da avaliação do rendimento escolar em Português e Matemática da 4ª série do 1º Grau das escolas públicas do Estado do Ceará e de dois questionários respondidos pelos professores” (Ceará, 1994c:3). Sua aplicação ocorreu concomitante à realização do Segundo Ciclo do SAEB / 93, cuja amostra por dependência administrativa, zona e localização envolveu 1.775 alunos, sendo: 1.285 alunos da rede estadual e 490 da rede municipal; 1.517 alunos da zona urbana e 258 da zona rural; e 586 alunos da capital e 1.188 dos demais municípios. No geral, sua abrangência alcançou 73 unidades escolares de 30 municípios cearenses. A análise das relações entre o rendimento nos testes e variáveis do questionário do professor apontou algumas correlações significativas, úteis para o direcionamento de políticas e tomada de decisão.

Acerca dos resultados do SAEB/93, que avaliou as séries ímpares do 1º Grau, novamente a equipe técnica do setor de Pesquisa e Avaliação da SEDUC produziu um documento síntese com análise e descrição dos resultados, por entender ser de “fundamental importância o conhecimento e utilização dos dados coletados por parte dos gerenciadores do setor público, a fim de que possam ter uma base melhor para decidir suas ações e traçar suas políticas” (Ceará, 1994d:4). Neste relatório, uma das preocupações presentes foi a verificação de possíveis mudanças ocorridas em diferentes indicadores, em função da implementação de ações com investimentos financeiros a partir dos resultados, não muito alentadores, constatados no 1º ciclo do SAEB.

Em 1994, a SEDUC promove, agora em parceria com a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) da UFC, a Terceira Edição da avaliação do rendimento dos alunos, seguindo o mesmo desenho metodológico e abrangência da avaliação anterior. Enquanto no ano de 1992 essa avaliação restringiu-se aos alunos da Capital, as avaliações de 1993 e 1994 foram estendidas aos alunos das escolas estaduais urbanas dos municípios sedes das 14 DERE.

Foram aplicados testes de múltipla escolha, com 4 opções por questão, compostos de 25 questões de Português e de Matemática, a um total de 21.812 alunos, sendo 16.317 alunos da 4ª série e 5.495 alunos da 8ª série do 1º Grau.

“Foram analisadas todas as 244 escolas públicas estaduais dos municípios sedes das Delegacias de Ensino do Ceará, das quais 150 em Fortaleza e 94 no interior. Dessas 244 escolas, 235 possuíam a 4ª série e 127 tinham a 8ª” (Ceará, 1994e:12).

A realização da avaliação do rendimento escolar com periodicidade anual, ainda que não extensiva a toda a rede de ensino, sinaliza de certa forma para a ênfase desse governo nos processos avaliativos. Porém, percebe-se a timidez na sua implementação, sobretudo na condição de sistema de avaliação, considerando a limitação do seu raio de abrangência, ou seja, restrito, inicialmente, à Capital e, posteriormente, aos municípios sede das Delegacias de Ensino.

Tendo-se como referência a população passível desta forma de avaliação, ou seja, todos os alunos do sistema de ensino público cearense, esta amostra reduzida pode não ser capaz de representar todas as diversidades e peculiaridades que compreendem tal sistema educacional, impossibilitando fazer outras leituras e inferências.

Por outro lado, o desenvolvimento desta experiência de forma progressiva, em termos quantitativos e espaciais, pode representar um sentimento de cautela do ponto de vista técnico, principalmente, por tratar-se de algo novo ao contexto educacional da época. A sua expansão de forma gradual pode ter sido uma escolha estratégia do ponto de vista técnico e político, para, aos poucos, introduzir a cultura de avaliação em toda a rede de ensino, considerando-se ainda as condições existentes e disponíveis.

Um aspecto positivo observado nestes ciclos avaliativos diz respeito à agilidade no retorno dos resultados. Os dados coletados sempre ao final do ano letivo eram processados em tempo hábil para produção e divulgação dos resultados no próprio ano ou no início do ano seguinte, favorecendo a sua utilização de forma mais efetiva.

É importante mencionar que os levantamentos ocorridos nos três primeiros anos incluíam indicadores sobre as dimensões qualidade do ensino, produtividade do sistema e infra-estrutura física das escolas.

A qualidade do ensino seria o nível atingido pela escola quanto à aprendizagem dos alunos de 4ª e 8ª séries, tomando como base as médias

obtidas nas áreas básicas do conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática). A produtividade do sistema procurava medir a progressão do aluno nas séries, a proporção de alunos aprovados em relação ao número de alunos que a escola respondeu, utilizando-se, para isso, a taxa de sucesso assim definida:

$$\text{Taxa de sucesso} = \frac{\text{total de alunos aprovados}}{\text{Matrícula inicial + admitidos - transferidos}}$$

O indicador de infra-estrutura física referia-se à utilização da capacidade física e instalada e ao nível de conservação da escola, seus ambientes, instalações e equipamentos. A capacidade física instalada era entendida como a quantidade ideal de alunos que pode ser atendida nas salas de aula de acordo com seus turnos de funcionamento e o número de turmas, utilizando-se, para isso, o fator de utilização que correspondia ao quociente entre a matrícula efetiva dos alunos regulares da escola pela capacidade física instalada (Pequeno, 2000:130).²¹

A fim de atender as necessidades de planejamento político-estratégico, ocorreram algumas alterações na sistemática de avaliação, entre elas registram-se a substituição dos indicadores infra-estrutura física e produtividade do sistema pelos indicadores referentes ao perfil e à prática docente e ao estilo de gestão escolar.

As ações de pesquisa e avaliação implementadas nesse período são marcadas pela centralidade na realização de levantamentos do rendimento escolar, como expressa o trabalho da equipe técnica do DPAVE, através da produção de diversos relatórios analíticos, tanto das duas avaliações promovidas pelo governo federal, em articulação com os estados (1990 e 1993), como das três realizadas pelo governo estadual (1992, 1993 e 1994).

Entretanto, a feitura destes relatórios tem características de documentos técnicos, para uso dos gestores centrais do sistema educacional. Vale ressaltar também que os resultados dessas avaliações tiveram sua publicação e disseminação limitada a cópias encaminhadas aos setores da SEDUC e às Delegacias Regionais de Ensino (DERE) que, por sua vez, encaminhavam às escolas estaduais. Estas avaliações podem ter cumprido seus objetivos somente na dimensão de diagnosticar e subsidiar decisões na definição de macro políticas, no entanto, enquanto possibilidade de uso seus resultados, embora divulgados, não

²¹ Pequeno, Maria Iaci Cavalcante. Sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais RBEP (R. brás. Est. pedag., Brasília, v.81, n.197, p.1-183, jan./abr.2000.)

foram internalizados e, conseqüentemente, utilizados pelos diversos atores da comunidade escolar e sociedade civil .

Contudo, todas as ações de avaliação iniciadas neste período revelam uma sintonia das políticas públicas com o Plano Decenal de Educação Para Todos – 1993 / 2003, que foi estruturado em três vertentes básicas: Escola de Boa Qualidade; Valorização dos Profissionais de Ensino e Racionalização e Democratização da Gestão do Sistema de Ensino. Em sua primeira vertente, dentre as várias estratégias, tem-se o “acompanhamento, controle e avaliação do rendimento escolar, utilizando, para tanto, resultados de pesquisas, estudos na própria escola, encontros e cooperação técnica sistemática” (CEARÁ, 1994:66). Concorrendo também com estas idéias, dentre as ações previstas na terceira vertente, encontra-se a “Criação de um sistema de acompanhamento das atividades de ensino-aprendizagem e rendimento escolar, nas redes de ensino estadual e municipal” (CEARÁ, 1994:77). Redação semelhante integra o corpo da Lei Nº 12.30894 que institui o referido plano.

Fica evidente, nos instrumentos de planejamento e nas ações implementadas pelo Governo, a concepção de avaliação como uma estratégia, sobretudo, de controle do Estado para monitoramento da qualidade do ensino público ofertado. Essa leitura condiz com o momento político e econômico vigente.

Em termos de desafio, ainda que as avaliações de rendimento escolar, realizadas nesse período, contemplem somente a rede estadual de 14 municípios sedes das DERE, o Plano Decenal deixa claro que a abrangência deste processo deve estender-se a toda a rede de ensino, incluindo também as escolas das redes municipais de ensino.

4.3 As Políticas de Avaliação Educacional Cearenses no Período 1995 – 2002.

O Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995 – 1998, referente ao segundo governo Tasso Jereissati, intercalado pelo governo Ciro Gomes, em seu vetor Capacitação da População, canaliza esforços no campo da educação para a mobilização da sociedade em prol de um Projeto Educativo para o Ceará, expresso na política “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”. Na área da Avaliação, este plano estratégico sinaliza para a necessidade de mecanismos avaliativos, através da manutenção de um sistema permanente de avaliação do desempenho do sistema de ensino e do projeto pedagógico da comunidade escolar.

A avaliação é um fundamento do processo educativo e, como tal, constitui um dos princípios do projeto de educação de qualidade para todos. Assim, os programas de avaliação já existentes deverão ser aperfeiçoados, ao mesmo tempo em que serão perseguidas novas alternativas, em sintonia com as necessidades do sistema e da escola. Nesta concepção o objetivo deve ser apoiar e fortalecer escolas com dificuldades, bem como reconhecer e divulgar experiências bem-sucedidas. Este esforço de avaliação pretende resgatar a memória pedagógica (Ceará, 1995b:59).

Essa idéia passa a nortear os programas, projetos e ações desenvolvidos no eixo Educação de Qualidade da referida política.

A partir de 1995, fica estabelecido pela nova gestão da SEDUC que as avaliações seriam intercaladas com os levantamentos do SAEB, passando assim a ser bianual, nos anos pares. Certamente isso ocorreu em virtude do reconhecimento da necessidade de tempo para explorar e trabalhar os resultados produzidos, inviabilizados também pela proximidade da realização de seus ciclos. Ademais, as mudanças dos resultados em educação não se processam e materializam de forma imediata.

Neste mesmo ano, o setor de avaliação é elevado ao status de coordenadoria de acordo com a nova estrutura organizacional da Secretaria da Educação definida pelo Decreto Nº 23.722, de 29 de junho de 1995, publicado no D.O.E. de 30/06/1995.

A “Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional”, assim denominada, na condição de órgão de execução programática, passou a ser composta por duas

diretorias: “Diretoria de Pesquisa e Avaliação” e “Diretoria de Inovação Educacional” (Ceará, 1995:7).

Como não ocorreu avaliação do sistema estadual em 1995, a equipe técnica de avaliação da SEDUC deteve-se à produção de dois documentos com análise referente aos resultados da avaliação de 1994: Avaliação da Qualidade do Ensino, Desempenho Escolar e Infra-Estrutura Física das escolas Estaduais dos Municípios Sedes das DEREs – 1994 – Documento Síntese e Análise das Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática – 4ª e 8ª séries. O primeiro faz uma apreciação dos indicadores, estabelecendo uma relação comparativa com os resultados obtidos no ano anterior, uma vez que estas duas avaliações tiveram igual recorte e utilizaram os mesmos procedimentos metodológicos. Reconhece que, a partir da inferência de resultados concretos sobre o processo de ensino-aprendizagem e sua socialização, é possível redimensionar a atividade escolar, “produzindo estratégias de ação com vistas a subsidiar alternativas educacionais como solução dos problemas evidenciados” (Ceará, 1995:4). O segundo consiste numa análise pedagógica destinada aos professores, com base no levantamento do conteúdo explorado em cada questão, tomando como referência a nomenclatura da proposta curricular das duas disciplinas avaliadas. “Compreende-se que os resultados, acrescidos de uma orientação metodológica, servirão ao planejamento didático dos professores destas séries, contribuindo para a melhoria do ensino no Sistema Escolar do Estado” (Ceará, 1996:1).

Também acerca dos resultados levantados pelo SAEB / 93 foi produzido e publicado o livro Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – 2º Ciclo, com dados relativos ao Ceará. Nesta publicação, é feito um diagnóstico mais denso do sistema educacional cearense com: Indicadores Educacionais, como evolução da matrícula, taxas de escolaridade, taxa de aprovação, reprovação, repetência e evasão; Indicadores de Desempenho do Sistema do modelo de fluxo escolar proposto pela UNESCO, como taxa de transição, anos / matrícula por formando, taxa de conclusão, média de anos de conclusão taxa de eficiência; Gestão Escolar; Perfil dos Diretores; Equipamentos e Atividades da Escola; Caracterização, Condições de Trabalho e Desempenho do Professor; Rendimento do Aluno da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries (Ceará, 1996b).

Objetivando o desenvolvimento de atividades para o incremento das ações avaliadas do Sistema Público de Ensino, conforme descrito na Mensagem à Assembléia (Ceará, 1996), desenvolveu-se ainda:

- Avaliação do Telensino, numa amostra de 235 escolas;
- Avaliação do Centro de Formação do Magistério (CEFAM), no Instituto de Educação do Ceará (IEC);
- Sondagem com professores e técnicos da SEDUC e Órgãos Municipais de Educação (OME), sobre os cursos de capacitação de professores, objetivando colher informações para redirigir o programa de capacitação.

Esse documento também registra a participação do Estado na realização do Terceiro Ciclo do SAEB (1995), que contou com uma amostra de 7.600 alunos de escolas públicas e particulares nas 4ª e 8ª séries do 1º Grau e 2ª e 3ª séries do 2º Grau, objetivando contribuir para a garantia do acesso à educação e melhoria da sua qualidade e eficiência.

Em 1996, o sistema de avaliação foi denominado de Sistema Permanente de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Ceará²², sem, contudo, mencionar a sigla SPAECE. Neste ano, a realização de sua Quarta Edição, desenvolvida pela FCPC / UFC, teve a abrangência ampliada de 14 para 27 municípios, sendo os 21 municípios sedes dos recém criados CREDE mais 05 (cinco) municípios integrantes do processo de municipalização (Fortim, Icapuí, Jucás, Maranguape e Marco) e o município de Limoeiro do Norte que antes era sede de DERE.

A Avaliação Educacional nas Escolas Urbanas de 1º Grau das Sedes dos CREDES e dos Municípios Integrantes do Programa de Municipalização envolveu 17.576 alunos da 4ª série e 7.677 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, em 327 escolas da rede estadual situadas na zona urbana.

Além dos testes de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos, também foram aplicados três questionários: o primeiro visando obter dados sobre o estado

²² Informação extraída de *folder* publicado pela SEDUC nesse período.

físico e condições de funcionamento da escola; o segundo dirigido aos professores das disciplinas e séries avaliadas, com o objetivo de levantar informações sobre o perfil do professor e sua prática docente; e o terceiro, aos diretores para conhecer o seu perfil e o tipo de gestão escolar (Ceará, 1996c). A partir das correlações do rendimento dos alunos e as respostas a esses questionários pretendeu-se vislumbrar como se encontram e se processam fatores intra-escolares diversos.

Ressalte-se que alguns textos produzidos com base nos resultados do ciclo de aferição de 1996 passam a denominá-la de Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Estado do Ceará, utilizando, inclusive, pela primeira vez, a sigla SPAECE.

Ainda no campo da avaliação, mais especificamente da avaliação da aprendizagem, neste período, foram desenvolvidos dois trabalhos de naturezas distintas que resultou em duas publicações: Avaliação Escolar – Um Processo de Qualidade na Perspectiva da Construção da Cidadania; e Capacitação em Serviço de Professores de 4ª Série – Município de Maranguape.

A primeira obra resultou de uma conferência proferida no Seminário sobre as Práticas Avaliativas nas 1ª Séries das Escolas Públicas, promovido pela SEDUC, em abril de 1996. Essa temática é discutida em cinco partes:

1ª Parte – A avaliação escolar e o processo de construção de uma educação de qualidade. Que qualidade?

2ª Parte – A avaliação escolar e o processo de construção da cidadania. Que cidadania?

3ª Parte – A avaliação escolar e o saber e prática docentes ao longo da história da educação do Brasil.

4ª Parte – Avaliação escolar – a 'lógica do absurdo' x a 'lógica do homem'.

5ª Parte – O que é mesmo avaliar na perspectiva da construção da cidadania? (Ceará, 1996d:7).

Esse tipo de reflexão é fundamental para despertar no professor um senso crítico sobre a avaliação como objeto de sua práxis, vivenciada no cotidiano da escola, favorecendo, por conseguinte, a interface com outras formas e modalidades de avaliação.

A segunda publicação, seguindo a mesma linha de preocupação, é decorrente de um estudo realizado pela SEDUC com os professores de 4ª série do município de Maranguape, dando ênfase ao ensino e à avaliação de aspectos específicos das áreas de Português, Matemática e Ciências. Dentre outros objetivos, buscou-se “refletir o papel de mediador que o professor desempenha no processo de construção do conhecimento pela criança”, assim como “analisar com os participantes a importância de saber ‘o que’, ‘para que’ e ‘como’ ensinar e avaliar” (Ceará, 1996e:8).

Pretendia-se, a partir deste trabalho localizado, obter resultados que pudessem servir como objeto de reflexão para definição de políticas de aperfeiçoamento de professores das redes estadual e municipais.

Outra importante ação desenvolvida, paralelamente, no ano de 1996, foi a implantação do Projeto de Avaliação Institucional nas escolas públicas, apoiada nos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), quais sejam: Globalidade, Unidade, Respeito à identidade institucional, Não premiação e/ ou não punição, Adesão voluntária, Legitimidade e Continuidade (Ristoff, 1995). Este projeto tinha como objetivo geral “Implantar a Avaliação Institucional como um processo organizado, sistemático, contínuo e participativo nas Escolas Públicas do Ceará, como condição intrínseca para a Qualidade no Ensino e Autonomia da Escola” (Ceará, 1997:6).

Conforme descrito neste documento, para manter uma coerência com os princípios defendidos, a abordagem metodológica desta proposta de avaliação encontra-se ancorada em três pilares, quais sejam: a globalidade, a participação e o monitoramento. Seus instrumentais de avaliação (questionários) foram construídos a partir de seis categorias de análise: Relações escola – comunidade; Relações escola – órgãos oficiais; Relações internas da escola; Qualidade (nível de satisfação) do trabalho pedagógico da escola; Qualidade (nível de satisfação) dos serviços prestados pela escola; e Qualidade (nível de satisfação) da gestão escolar.

Na concepção de Pequeno e Coelho (2003:53),

A política educacional iniciada em 1995 propagava a escola como ponto de partida e, com essa visão, abriu espaços para práticas de gestão mais democráticas. Assim sendo, foi favorável à concepção proposta de avaliação

institucional por compreender que através dela seria possível a tomada de decisões mais imediatas pelas escolas e Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE).

Para as autoras, a avaliação institucional das escolas públicas do Ceará surge com o intuito de criar uma nova perspectiva avaliativa, sendo financiada em suas duas primeiras etapas, pelo componente Inovações Pedagógicas do Projeto Nordeste. Na 1ª Etapa, ocorrida em 1996, participaram do projeto piloto 44 escolas, sendo 30 de Fortaleza, 06 de Icapuí e 08 de Maranguape.

Esta ação tem sua relevância reconhecida pelo Governo, fazendo constar no texto da Mensagem à Assembléia o item “Avaliação Institucional nas Escolas Públicas”, como uma das experiências inovadoras bem-sucedidas constantes no tópico “Avaliação e Inovação Educacional”, integrante do eixo “Educação de Qualidade” da política educacional. Sobre inovações pedagógicas, este tópico faz menção também à “realização de 25 oficinas pedagógicas, focalizando o tema de Avaliação em locais identificados por terem desenvolvido algum projeto de avanço nesse sentido” (Ceará, 1997:60).

Iniciada em 1997 e concluída em 1998, a 2ª Etapa da Avaliação Institucional busca avançar nessa área, incentivando, nas escolas, a criação de um “sistema de informações sobre a qualidade educativa”. Em seu segundo projeto, pretendia-se contemplar

Escolas Públicas do Ceará, com direção oficializada que tenham mais de 200 alunos, totalizando 210 escolas, sendo o n.º de escolas por CREDE(estaduais/municipais) proporcional ao n.º município de cada CREDE, assegurando, no mínimo, 1(uma) escola por município (Ceará, 1997c:10).

Deste universo inicial, participaram efetivamente 187 escolas públicas estaduais e municipais de 128 municípios pertencentes aos 20 CREDE do interior, mais o município de Fortaleza, uma vez que as escolas do CREDE 21 tiveram seu próprio relatório (Ceará, 1999). Segundo informações publicadas no Relatório Geral e no Documento Síntese, este segundo momento da avaliação institucional tinha o objetivo de “oferecer subsídios para a correção de políticas educacionais em vários níveis, visando à qualidade do ensino e à construção de uma cultura auto-avaliativa na escola” (Ceará, 1999b:4). A meta pretendida era a expansão dessa prática para as escolas de todos os municípios cearenses.

Observa-se que o modelo desenvolvido de Avaliação Institucional constitui uma auto-avaliação, de caráter mais interno, que visa ao fortalecimento da autonomia escolar, possibilitando uma reflexão sobre a realidade escolar em todos os aspectos. Entretanto, da maneira como foi concebido e dos princípios estabelecidos neste primeiro momento, pode aparentar ou simbolizar um contraponto ao modelo das Avaliações de Rendimento, até então orientados pela abordagem quantitativa e externa. Desta forma, seu desenho metodológico de natureza qualitativa e interna dá margem a interpretá-lo como sendo uma alternativa mais eficaz do que o modelo que está posto, algo independente, sem integração com as práticas existentes de avaliação do sistema.

Ainda no segundo governo Tasso, em 1997, ocorre uma nova mudança na estrutura organizacional da Secretaria da Educação Básica (SEDUC), através do Decreto Nº. 24.667, de 10 de outubro de 1997, publicado no D.O.E. de 15 de outubro do mesmo ano. Nela a Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional é transformada no Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional, sendo vinculado à Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico, conhecidos respectivamente por NPA e CDTP (Ceará, 1997).

No campo das ações de Estudos e Pesquisas, a partir de um Projeto Piloto desenvolvido nos municípios de Santa Quitéria e Trairi, em 1996, com o objetivo de conhecer como se processavam as práticas avaliativas em turmas de 1ª a 4ª série da escola pública, realizou-se um estudo, no período de janeiro a maio de 1997, com o intuito de compreender as práticas avaliativas em uso nas séries iniciais do 1º Grau (1ª a 4ª série), em dez escolas públicas estaduais localizadas no município de Fortaleza. O referido estudo, que utilizou uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, pretendia, dentre outros objetivos, “observar e analisar como ocorre a prática pedagógica dos docentes no cotidiano escolar no que diz respeito à coerência entre o que foi planejado, o que foi ensinado e, em consequência disto, ‘quê’ e ‘como’ foi avaliado” (Ceará, 1997:9).

O estudo das práticas avaliativas de professores das séries iniciais, cujos resultados foram publicados em forma de livro, foi também uma das ações propostas no componente “Inovações Pedagógicas” da Coordenadoria de Avaliação e

inovação Educacional da SEDUC, definida no II Projeto de Educação Básica para o Nordeste.

Embora não mencionado nos documentos pesquisados, sabe-se que, em 1997, ocorre o Quarto Ciclo do SAEB, que certamente deve ter contado com a participação da equipe local da SEDUC em sua fase de operacionalização.

Dando continuidade ao seu cronograma bianual, em 1998, foi realizada a Quinta Edição do SPAECE, em parceria com a FCPC / UFC, da qual participaram as escolas estaduais dos municípios sede dos 21 CREDE, sendo agregados mais dois municípios por região, de acordo com a densidade populacional, ou seja, o menor município e um de porte médio.

Ademais, o SPAECE continuou com o mesmo desenho, ou seja, sendo aplicado nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Português e Matemática, nas escolas públicas da rede estadual de ensino. No entanto, sua abrangência foi ampliada, envolvendo 407 escolas de 61 municípios. A aplicação dos testes contemplou 39.710 alunos, sendo 25.704 alunos da 4ª série / 2º ciclo e 14.006 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. De acordo com o Relatório Final, as sucessivas avaliações realizadas pelos governos Federal e Estadual têm contribuído para diminuir as resistências por parte das escolas e dos CREDE, uma vez que “não se está avaliando pelo fato de que a avaliação é moda, novidade; há, também, uma preocupação em evitar superficialidade e buscar uma abordagem mais científica do problema” (Ceará, 1999c:2).

O Documento Síntese, por sua vez, além de reforçar os objetivos dos SPAECE, caracteriza este sistema como sendo: referenciado a critério; censitário; misto; utiliza instrumentos (testes e questionários) padronizados; analisa o índice de acertos e de dificuldade dos alunos em cada item; e estabelece interface mais direta com a área de currículo e avaliação na análise dos resultados (Ceará, 1999d).

Registre-se que, nessa edição, enquanto o Relatório Final, produzido pela FCPC / UFC, refere-se ao SPAECE como Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará, o Documento Síntese renomeia-o de Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará. Essa oscilação, quanto ao nome do sistema, revela uma certa indefinição da SEDUC para com o próprio sistema enquanto algo concreto

e definido. Contudo, o termo “Permanente” se mantém como uma constante em todas as versões, revelando um certo consenso e ao mesmo tempo um apelo à necessidade e importância da continuidade / periodicidade das avaliações.

As ações de avaliação ocorridas nestes dois últimos anos, 1997 e 1998, não configuram entre aquelas apresentadas nas Mensagens à Assembléia nesse período. Constata-se nestes documentos a ênfase nos indicadores educacionais de natureza quantitativa, que revelam “o crescimento no número de matrícula do ensino fundamental” e a “elevação gradativa e expressiva da taxa de escolarização” (Ceará, 1998:s/p). O ano de 1998 marca, inclusive, a expressiva inversão dos indicadores educacionais no Estado com a “universalização técnica do ensino fundamental pela cobertura da matrícula de 97% das crianças e jovens de 7 a 14 anos e a redução do analfabetismo, para 22%, entre a população de 15 a 39 anos” (Ceará, 1999:7). Como estes tipos de indicadores apresentavam comportamentos positivos e davam visibilidade aos resultados, as políticas de acesso à educação ganharam mais divulgação a partir do uso e veiculação na mídia pelo Governo, em detrimento daqueles decorrentes dos resultados das avaliações, que revelavam a baixa qualidade do ensino público e, por conseguinte, timidamente ressaltados.

Em consonância com as necessidades políticas e econômicas do momento, observa-se que, gradativamente, vai acontecendo a expansão do SPAECE, conforme é previsto no Plano de Desenvolvimento Sustentável 1999 – 2002 – Consolidando o Novo Ceará, do terceiro mandato de Tasso Jereissati. Neste documento, é estabelecida como uma das ações dos programas para operacionalização da estratégia Capacitação da População para o Desenvolvimento,

[...] a universalização da cobertura do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que deverá estar presente em todas as escolas estaduais e em todos os municípios do Ceará até o ano 2002, proporcionando meios e instrumentos para o melhor acompanhamento da qualidade das escolas da rede única de ensino público (Ceará, 2000:61).

Neste documento, fica expresso o reconhecimento da necessidade e urgência da expansão da avaliação, porém como algo ainda restrito à rede estadual. No momento, ainda não havia sido vislumbrada a importância de esta ação contemplar também a rede municipal. Ao mesmo tempo, percebe-se uma certa contradição, quando mais adiante se menciona “rede única de ensino público”. A abordagem de avaliação contida no plano traz uma concepção de avaliação como mecanismo que

favorece o acompanhamento da qualidade da escola pública, enquanto no plano anterior a avaliação cumpre o objetivo de apoiar e fortalecer escolas com dificuldades e reconhecer e divulgar aquelas com experiências bem-sucedidas.

Dando continuidade aos ciclos de avaliação do SAEB, o MEC/INEP, através da Fundação CESGRANRIO, realizou o Quinto Ciclo do SAEB, contando com a parceria da SEDUC em sua operacionalização no Estado. Conforme registros, enquanto,

em 1997, o levantamento no Estado do Ceará envolveu 13 municípios, 97 escolas e 9.543 alunos, ... em 1999, o SAEB ampliou a amostra para 112 municípios, 346 escolas, 16.862 alunos, possibilitando maior representatividade dos indicadores educacionais para utilização por parte dos gestores da SEDUC, dos CREDE e das Escolas (Ceará, 2000:45-46).

Como os resultados do SAEB 1997, publicados em 1999, sinalizavam para melhorias, tendo, na classificação geral dos Estados, saído do 16º lugar para o 10º lugar, motivou-se no Estado, conforme declarado no texto da Mensagem à Assembléia, “uma campanha para chegar ao que foi denominado de G-7, o grupo dos sete melhores estados brasileiros nos resultados escolares” (Ceará, 2000:40). Registra-se, como fato inusitado, o uso de indicadores relativos à qualidade do ensino, mencionados para ilustrar o desempenho das políticas educacionais, até então restrito ao uso de indicadores quantitativos de matrículas.

No final do segundo semestre de 1999, o Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional (NPA) passa a integrar, ainda que informalmente em termos de modificação da estrutura, a Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional (CPPE). Essa ação demonstra uma estratégia para o fortalecimento do órgão de planejamento da instituição, mediante a incorporação da equipe técnica e das atividades de avaliação, mantendo sintonia com a concepção do modelo de gestão que traz como prerrogativa a máxima: “avalia quem planeja”.

No ano 2000, a passagem para o novo milênio, marcada por uma forte carga de simbologismos, representa uma nova era para o sistema de avaliação cearense, com sua institucionalização através da Portaria Nº 101/00, passando a denominar-se oficialmente Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Este sistema encontra-se alicerçado na concepção de avaliação enquanto estratégia fundamental para a produção de informações aos gestores, visando à formulação, reformulação e ao monitoramento das políticas educacionais, tendo como objetivos (Ceará, 2000):

1. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos processos de ensino-aprendizagem e gestão escolar, bem como das condições em que são desenvolvidas;
2. Fornecer informações que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos educandos, nas diversas séries ou ciclos e áreas de conhecimento;
3. Desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação educacional, de modo que as instâncias regionais e escolares possam ser parte integrante do Sistema de Avaliação, envolvendo-se efetivamente em suas etapas;
4. Consolidar uma cultura de avaliação institucional no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

Comparando-os com os objetivos iniciais do sistema de avaliação, percebem-se alguns elementos inovadores como o foco não apenas nos resultados, mas nos processos na área do ensino e da gestão, no contexto e nos fatores associados ao desempenho escolar. Observa-se também uma certa preocupação com a participação e envolvimento dos atores, das diferentes instâncias, na construção do sistema de avaliação.

O SPAECE, enquanto sistema, passa a incorporar as duas vertentes: Avaliação de Rendimento Escolar e Avaliação Institucional. Com esta iniciativa, o SPAECE busca atender as questões tanto do processo ensino-aprendizagem, como da gestão escolar, numa tentativa de complementaridade e aperfeiçoamento do sistema, uma vez que na vertente avaliação do rendimento escolar, predomina a abordagem quantitativa, eficiente para produzir informações e tendências em larga escala, mas limitada para aprofundar causas e captar a essência do fenômeno avaliado. Enquanto que na vertente Avaliação Institucional predomina a abordagem

qualitativa, eficiente para aprofundar as tendências constatadas e mergulhar nas questões específicas, envolvendo mais diretamente os principais atores do sistema educacional, núcleo gestor da escola, professores, funcionários, pais e alunos, porém limitada pela abrangência, e capacidade de dar respostas rápidas ao sistema.

A Avaliação do Rendimento Escolar do SPAECE, referente a sua Sexta Edição, encontrava-se prevista para ser realizada em 2000, com recursos financeiros do acordo de empréstimo com o Banco Mundial (BIRD), assegurados para esse fim. O projeto para esta edição foi desenvolvido, inclusive com a circulação de folder anunciando todo o processo, com previsão de cobertura de “todas as 756 escolas da rede estadual do Ceará, envolvendo cerca de 150.000 alunos e uma amostra de aproximadamente 50.000 alunos da rede municipal, perfazendo um total de 200.000 alunos”²³. Entretanto, devido a questões de natureza burocrática e financeira, não foi possível o cumprimento dos prazos previstos para sua operacionalização.

Os resultados divulgados pelo INEP em 2000, referentes ao SAEB 1999, dão conta de que em Língua Portuguesa a média do Estado está no mesmo nível da média nacional em todas as séries avaliadas, bem como em Matemática, na 8ª série. “No *ranking* dos Estados da região Nordeste, o Ceará apresentou um melhor resultado, situando-se em primeiro lugar” (Ceará, 2001:40). Esses resultados, aparentemente favoráveis, fazem constar no texto da Mensagem à Assembléia. Convém ressaltar que esses resultados, aparentemente favoráveis, não são tão animadores como foram propagados, considerando que as médias estaduais e nacionais encontram-se bem aquém dos níveis esperados em todas as séries avaliadas. Pode-se dizer, em outras palavras, que nesse período o Estado apresenta uma situação mediana do tipo “melhor dos piores e pior dos melhores”, se comparado aos estados de outras regiões mais desenvolvidas.

Já na vertente da Avaliação Institucional do SPAECE, ocorreu a realização da sua Terceira Etapa, cujo projeto foi construído a partir da experiência anterior, sem desprezar os pilares básicos e princípios convencionados, porém sendo revisados os objetivos e os procedimentos metodológicos.

²³ Informações extraídas do encarte: SPAECE 2000 – Uma avaliação a serviço das aprendizagens. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, Vertente: Avaliação do Rendimento Escolar. Fortaleza: SEDUC / Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional, 2000.

Na atual fase, a Avaliação Institucional pretende aprofundar questões fundamentais para o processo ensino-aprendizagem e gestão escolar, tendo como referência a perspectiva dos participantes, as indicações e tendências verificadas na Avaliação do Rendimento Escolar e SAEB. Deste modo, a Avaliação Institucional 2000 contemplará as seguintes categorias: Organização do Trabalho Escolar, Organização do Trabalho Docente e Relações Internas da Escola (Ceará, 2000:7).

Constata-se o alinhamento do foco desta avaliação com os objetivos definidos anteriormente para o sistema, no que concerne ao processo ensino-aprendizagem e gestão escolar. Ao mesmo tempo, busca estabelecer relações com os resultados identificados pela avaliação de rendimento escolar, demonstrando uma mudança de paradigma em relação a esta modalidade de avaliação, antes de contraponto, de contradição, para complemento e integração. Este fato novo, possivelmente resultante da institucionalização do SPAECE, concorre para o fortalecimento e unidade do sistema avaliativo.

Por entender a avaliação institucional como uma discussão permanente sobre as práticas vivenciadas na escola, sua realização nesta etapa ficou a cargo do Conselho Escolar, sendo acompanhado pelo CREDE, em que a própria escola organizou seus dados e elaborou seu relatório (Ceará, 2000b). Para isto, foram produzidos dois Manuais de Orientação: um para Aplicação e um outro para a Elaboração do Relatório (Ceará, 2000c).

Mesmo com essas mudanças na metodologia, delegando à escola a responsabilidade pela elaboração do seu relatório, “ressalte-se, neste terceiro momento, a adesão de 500 (quinhentas) escolas, o que corresponde a 63% das 792 (setecentos e noventa e duas) existentes no estado” (Ceará, 2002:12). Destas, concluíram todo o processo o número expressivo de 416 escolas públicas de 162 municípios pertencentes aos 21 CREDE²⁴.

Na área da pesquisa, nesse ano, foi desenvolvido o trabalho Avaliação de Aprendizagem nos Ciclos de Formação e Classes de Aceleração, que consiste numa pesquisa realizada junto aos professores do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, nas escolas públicas da rede estadual cearense, no intuito de investigar a sistemática de avaliação da aprendizagem dos alunos nos respectivos ciclos. Para

²⁴ Dados fornecidos pela SEDUC/CEPAE, revisados em 2007, planilhas em *excel*. Enquanto as informações contidas no Relatório Geral da Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará – 2002, apontavam para o quantitativo de 415 escolas, de 160 municípios, dos 21 CREDE.

tanto, “foram pesquisadas um total de 141 escolas no universo de 790 escolas estaduais” (Ceará, 2000d:3).

O Projeto Tempo de Avançar se constituía em uma modalidade de educação de jovens e adultos, permitindo a conclusão abreviada do Ensino Fundamental e Médio, através do uso dos materiais e metodologia do Telecurso 2000. Como forma indireta de avaliar os resultados desse Projeto, foi implementado o Programa de Bonificação de Professores por Bom Desempenho – Prova de Êxito. Para tanto, houve a realização de uma avaliação externa do desempenho acadêmico dos alunos, mediante a aplicação de testes padronizados com base nos conteúdos desenvolvidos no período.

Uniram-se, num empreendimento do Instituto Multiplicar, empresas privadas e instituições governamentais e internacionais, que reconhecendo e incentivando as atividades dos professores do Projeto Tempo de Avançar, em parceria com o Governo do Estado do Ceará e a Fundação Roberto Marinho, remuneraram, através de bônus em dinheiro no valor de R\$ 20,00 por disciplina, o bom desempenho dos professores dos 50.000 alunos que tiveram melhor aproveitamento na conclusão do ensino fundamental (Ceará, 2001:50).

Essa forma de avaliação foi desenvolvida especificamente em função da premiação, como forma de incentivo e motivação dos professores envolvidos, considerando tratar-se de um projeto de grande envergadura e interesse do Estado. Seus resultados foram utilizados para expressar a quantidade de alunos que cada professor teve nas disciplinas avaliadas, de acordo com o perfil mínimo arbitrado.

No intuito de fortalecer a parceria do Governo Local com o Governo Nacional na área de avaliação, “em dezembro de 2000 foi firmado um convênio de cooperação técnica entre a SEDUC e o INEP, com a finalidade de integrar as ações do SAEB com as ações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará” (Ceará, 2001:40). Essa iniciativa veio favorecer, posteriormente, o desenvolvimento de ações compartilhadas, como a realização de oficinas para elaboração de itens, além do próprio acesso ao Banco Nacional de Itens (BNI). Assim, os testes do SPAECE passam a ser compostos por itens do BNI e do próprio Banco Estadual de Itens, propiciando o uso de instrumentos mais qualificados.

No que se refere a elaboração de item, a SEDUC passa, a partir deste ano, a desenvolver, anualmente, Oficinas de Elaboração de Itens para o SPAECE, com os

professores de Língua Portuguesa e Matemática da rede pública. O uso de itens elaborados por professores que se encontram lotados nas respectivas séries e disciplinas, constitui-se uma tentativa de construção de instrumentais mais adequados e próximos da realidade do cotidiano da sala de aula. Ao mesmo tempo, representa também uma importante estratégia de formação continuada do seu quadro docente em técnicas e procedimentos no campo da avaliação, possibilitando a incorporação desses conhecimentos à prática avaliativa do professor e, por conseguinte, a melhoria dos processos avaliativos na escola.

A política educacional do Estado, no ano de 2001, ingressa numa nova fase, com o movimento de mobilização da sociedade em prol do projeto “Escola do Novo Milênio”. De acordo com o Governo, essa proposta “resulta de uma consciência fundamentada na vontade e no compromisso real de uma educação pública de qualidade e com sustentabilidade, consolidando os avanços e estratégias iniciados em 1995” (Ceará, 2002:7).

No bojo dessas discussões, surge o SPAECE-NET, concebido inicialmente como uma avaliação diagnóstica para a implementação do Programa de Melhoria da Educação Básica, integrando-se ao SPAECE, na vertente Avaliação do Rendimento Escolar, no que se refere à realização de estudos exploratórios, avaliações de cursos ou de programas implementados pela Secretaria.

O SPAECE-NET foi a princípio pensado como uma “Olimpíada do Conhecimento”, que utilizaria a Internet como meio para verificar o rendimento do aluno e o seu comportamento face ao computador, já que este programa se encontrava associado ao “Programa Internet na Escola”. Ponderando as limitações desta proposta, optou-se por realizar o SPAECE-NET no formato de uma avaliação, incorporando outras questões técnicas, como forma de também investigar a possibilidade de uso das novas tecnologias em uma avaliação em larga escala, especificamente a ferramenta computacional, via internet. Desta forma,

o SPAECE-NET passou a caracterizar-se como uma avaliação do Programa, prévia e voluntária, que pretendeu verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos, através da metodologia “*Computer Aided Testing* (CAT) – Teste Auxiliado por Computador (TAC) utilizada em aplicativos educacionais com base na Web (Ceará, 2002b:11).

De acordo com esta nova versão de avaliação, os objetivos pretendidos passam a ser:

- Verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos;
- Promover a articulação de mecanismos de avaliação com as novas tecnologias;
- Gratificar e premiar diretores, técnicos e servidores dos CREDEs e diretores, professores, servidores e alunos das escolas estaduais.

Analisando-os à luz dos objetivos já estabelecidos pelo sistema de avaliação, percebe-se que os dois últimos apresentam-se como algo novo e que diferem dos propósitos do SPAECE. Um impõe mudança na sistemática de avaliação com a substituição dos “testes a lápis e papel” por “testes por meio eletrônico”, modificando toda a logística de aplicação. O outro pressupõe o *ranking* de escolas para fins de premiação, enquanto o SPAECE se propõe ao uso dos resultados para subsidiar a definição de políticas públicas, voltadas para a melhoria da qualidade da Educação, não tendo propósito de classificar, nem de fazer “ranqueamento” de escolas.

Na implementação do SPAECE-NET, em 2001, que representa a Sexta Edição dos levantamentos realizados pelo SPAECE, a SEDUC contou com o envolvimento de várias instituições: o Instituto de Software do Ceará (INSOFT), responsável pelo funcionamento dos pólos de aplicação; a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), que desenvolveu o software específico para a avaliação; e consultores do Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais (LEME), da Universidade Federal do Ceará (UFC), que montaram os instrumentos, definiram a amostra e estruturaram a base de dados.

A amostra do SPAECE-NET contemplou 7.820 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e 4.720 alunos da 3ª série do Ensino Médio, envolvendo ao todo 473 escolas estaduais de 160 municípios, em 21 CREDE. Com a realização desta avaliação, que teve sua abrangência ampliada a todas as escolas da rede estadual que possuíam estas séries, “o Ceará tornou-se pioneiro no Brasil com a utilização da

informática na avaliação do desempenho escolar de alunos da rede pública estadual de ensino” (Ceará, 2002:59).

Para a aplicação dos testes, foram montados 106 pólos com laboratórios de informática em 70 dos 184 municípios cearenses. Os alunos responderam aos testes, sendo 20 itens de Língua Portuguesa e 20 itens de Matemática, selecionados automaticamente de um conjunto disponibilizado de 30 itens para cada série e disciplina avaliadas. Desta forma, cada aluno, ao entrar com sua senha, tinha acesso a um teste montado de forma diferente.

A grande expectativa em relação a essa sistemática de avaliação era com sua aceitação junto aos estudantes. Nesse sentido, foi incluída, junto com o teste, uma pesquisa de opinião que revelou que 90,8 dos alunos gostaram muito e consideraram que as demais avaliações deveriam ser desta forma. Entretanto, 51,5 % dos alunos defenderam que devia ser concedido aos mesmos o direito de opção entre uma ou outra sistemática. (Ceará, 2002b:23)

Além da experiência com aplicação de testes por computador, via internet, outra inovação de ordem metodológica introduzida no sistema de avaliação foi o uso da abordagem psicométrica da Teoria da Resposta ao Item (TRI) em substituição ao modelo da Teoria Clássica dos Testes (TCT), até então adotada pelo SPAECE. Na forma de disseminação dos resultados, além do Relatório Geral, também foram produzidos Boletins por CREDE, contendo as médias de desempenho das escolas de sua região.

No ano seguinte, quando da divulgação dos resultados do SPAECE-NET 2001, foi instituído o Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”, através da Lei Nº. 13.203, de 21 de fevereiro de 2002, publicada no D.O.E. de 25/02/2002, que apresentava como objetivos:

I – Promover o reconhecimento público das escolas estaduais, por desempenho, nas questões ligadas ao processo de avaliação, através do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará – SPAECENET;

II – Melhorar o ambiente das escolas, criando um clima de qualidade com repercussão nos resultados da atividade fim da escola;

III – Elevar o padrão de ensino público do Estado, visando propiciar melhores condições de educação à população cearense;

IV – Verificar a proficiência dos alunos em relação ao desempenho escolar e ao uso da ferramenta computacional.

Esses objetivos de certa forma espelham aqueles criados a partir do SPAECE-NET, ou seja, promover a avaliação do desempenho dos alunos, reconhecer escolas com melhores resultados e premiar professores, funcionários e alunos destas escolas como forma de incentivo e valorização. Verifica-se a construção de toda uma lógica alinhando o sistema de avaliação às políticas públicas de incentivo ou premiação, como estratégia do Governo para motivação e melhoria da educação. Fortalece-se, desta maneira, o princípio da *accountability*, conforme destaca Brooke (2006)²⁵, como forma de responsabilização da escola pelos seus resultados, a partir do reconhecimento e premiação destes.

Em 2002, ocorre novamente a aplicação do SPAECE-NET, representando a Sétima Edição do sistema de avaliação estadual, seguindo o mesmo desenho metodológico utilizado no ano anterior. Sua operacionalização contou também com a participação das mesmas instituições envolvidas no primeiro momento, cada uma mantendo suas respectivas funções.

Entretanto, segundo relatório, esta avaliação apresentava os seguintes objetivos:

- § Avaliar e produzir informações sobre o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos para subsidiar a formulação de políticas educacionais;
- § Possibilitar à comunidade escolar e à sociedade em geral o acompanhamento efetivo dos resultados obtidos pelas escolas e pelo sistema de ensino;
- § Promover a articulação de mecanismos de avaliação com as novas tecnologias educacionais.

Verificam-se algumas modificações, numa linha de fusão dos objetivos maiores do sistema de avaliação, com parte daqueles apresentados inicialmente pelo SPAECE-NET. Esse fato pode sinalizar para uma certa aceitação e/ou incorporação desta sistemática de avaliação como a própria avaliação antes realizada pela vertente da Avaliação do Rendimento Escolar do SPAECE.

Essa idéia está presente nas intenções do próprio Governo, ao afirmar que, “com a realização do SPAECE-NET 2002, a SEDUC dá seqüência a atividades avaliativas no Estado, [...] O SPAECE-NET, [...] ganhou vulto e ampliou-se, passando de uma avaliação voluntária para se constituir uma avaliação do sistema” (Ceará, 2003:63-64).

Neste levantamento, a amostra realizada contemplou 11.238 alunos da 8ª série de 372 escolas de Ensino Fundamental e 12.020 alunos da 3ª série de 390 escolas de Ensino Médio. Ao todo sua abrangência, ampliou-se para 548 escolas, 179 municípios, distribuídos nos 23 CREDE (Ceará, 2003b).

Para aplicação foram montados 262 pólos, entre Laboratórios Escolares de Informática (LEI) e Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), distribuídos em 179 municípios, o que concorreu para o aumento do percentual de participação dos alunos da amostra, observado na maioria das escolas.

Na divulgação dos resultados, além da publicação do Relatório Geral, houve a substituição dos Boletins dos CREDE por Boletins Escolares, ou seja, cada escola participante da avaliação recebeu seu próprio boletim, com os resultados comparativos da atual avaliação com a do ano anterior, em cada série e disciplina avaliada.

A utilização dessa metodologia de avaliação, atrelada a uma sistemática de premiação teve implicações diretas em muitos aspectos, como fora mencionado: “a escola passou a oferecer reforço aos alunos amostrados, especialmente, os considerados ‘mais fracos’ pelo professor; contribuiu para popularização da avaliação, tornando-a mais conhecida pela comunidade escolar” (Ceará, 2003b:5).

²⁵ Em artigo publicado pelo Prof Dr. Nigel Brooke da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) são mencionadas as duas experiências dos estados brasileiros, Ceará e Rio de Janeiro, no uso dos resultados das avaliações do sistema educacional para instituir programas de incentivo mediante premiações.

O primeiro aspecto pode ilustrar alguns vieses, uma vez que o objetivo da escola não é preparar alunos para uma avaliação. A escola se coloca a reboque de uma avaliação, quando esta é apenas um instrumento para auxiliar aquela a promover a aprendizagem e a formação plena do cidadão. Nem a escola, nem o currículo podem se colocar na posição de refém de nenhuma forma de avaliação. Quando se propõe reforço apenas para os alunos selecionados, como fica a aprendizagem dos demais? Como a avaliação é por amostragem, pode ocorrer que os alunos escolhidos não correspondam àqueles que de fato necessitam ter suas aprendizagens intensificadas.

Em relação ao segundo aspecto, compreende-se que uma avaliação com essas características inovadoras, estendidas a todas as escolas da rede, ainda que por amostragem, interfere no cotidiano da escola, atraindo a atenção de todos os sujeitos, principalmente quando existe também a possibilidade de serem contemplados com bonificações, a partir dos seus resultados. Todo esse conjunto de fatores concorreu para a popularização do SPAECE, ainda que na versão SPAECE-NET, no meio da comunidade educacional, não só da rede estadual, mas em outras redes e instâncias do sistema de ensino cearense.

Com base nos resultados da avaliação de 2002 e também de 2003, que seguem a mesma metodologia de aplicação de testes via *Web*, a sistemática de premiação é reproduzida nos anos de 2003 e 2004, respectivamente. Contudo, essa política de incentivo teve novos desdobramentos posteriores, com a publicação da Lei Nº 13.541, de 22 de novembro de 2004, publicada no D.O.E. de 24/11/2004, que vai instituir mais adiante o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Estado do Ceará, complementada pela Lei Nº 13.665, de 20 de setembro de 2005, publicada no D.O.E. de 23/09/2005, que merecem ser analisados e aprofundados em outro estudo.

Ainda em 2002, no campo dos estudos e pesquisas exploratórios, integrantes do sistema de avaliação, com a denominação de “SPAECE Temático”²⁶, são concluídos dois trabalhos de aprofundamento, e, portanto, de natureza mais qualitativa:

²⁶ Denominação utilizada pela equipe de avaliação da SEDUC para fazer referência aos estudos, pesquisas e avaliações realizados a partir das macro-avaliações, que não se utilizam das mesmas abordagens e são direcionados por objetivos diversos (Ceará, 2002b:9-10).

- § Identificação de Dificuldades na Aprendizagem de Conceitos Matemáticos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SPAECE-MAT). Este estudo teve como objetivos principais a análise das principais competências e dificuldades conceituais dos alunos do primeiro e segundo Ciclos do Ensino Fundamental, no que se refere às estruturas aditivas e multiplicativas, bem como do processo de escolha e utilização do livro didático de Matemática, por parte dos professores das escolas públicas (Ceará, 2002c).
- § Classes de Aceleração: Avaliação da Experiência do Ceará. Pesquisa desenvolvida no intuito de avaliar a experiência da SEDUC e dos municípios com as Classes de Aceleração, com a finalidade de oferecer subsídios para a tomada de decisão aos gestores, quanto à necessidade de ajuste na implementação desta política (Ceará, 2002d).

Neste mesmo ano, na vertente da Avaliação Institucional do SPAECE, é concluído o relatório da etapa anterior e iniciado um processo de revisão da metodologia e dos instrumentais a serem utilizados na sua Quarta Etapa, em 2003.

Concluído o percurso trilhado pelo SPAECE até o ano de 2002, data limite estabelecida para este estudo, e considerando as limitações de acesso a todas as informações, tem-se, em linhas gerais, maior clareza da amplitude e da complexidade das atividades desenvolvidas na esfera deste sistema.

No intuito de oportunizar uma visão global das políticas e dos processos avaliativos, seja no âmbito da Avaliação do Rendimento Escolar ou da Avaliação Institucional, organizou-se uma síntese, em forma de quadro, com os macro indicadores referentes às Edições e/ou Etapas ocorridas em cada uma destas vertentes do sistema.

Com a leitura do quadro abaixo, visualiza-se a real dimensão do SPAECE, na vertente do rendimento escolar, a compreensão e entendimento de todo seu processo de evolução, e as implicações das alterações ocorridas.

Quadro 05: Ciclos da Avaliação do Rendimento Escolar do SPAECE. Ceará – 1992 / 2002.

EDIÇÃO	ANO	ABRANGÊNCIA				
		Nº DE MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS	SÉRIE	Nº DE ALUNOS	Nº PROF./ DIRETOR
1ª	1992	01 (Capital)	157	4ª	10.590	-
				8ª	4.010	
2ª	1993	14 (sedes das DERE)	246	4ª	16.605	-
				8ª	6.281	
3ª	1994	14 (sedes das DERE)	244	4ª	16.317	-
				8ª	5.495	
4ª	1996	27 (21 sedes dos CREDE + 05 da municipalização + Limoeiro do Norte, antiga sede de DERE)	327	4ª	17.576	1.233
				8ª	7.677	
5ª	1998	61 (21 sedes dos CREDE + 02 por cada CREDE do interior)	407	4ª	25.704	1.205
				8ª	14.006	407
6ª	2001	160 (universalizado nas escolas estaduais dos 21 CREDE)	473	8ª	7.820	-
				3ª	4.720	
7ª	2002	179 (universalizado nas escolas estaduais dos 23 CREDE)	548	8ª	11.238	-
				3ª	12.020	
1992/98 – Teoria Clássica de Testes (TCT)						
2001/02 – Teoria de Resposta ao Item (TRI) e Teste Auxiliado por Computador (TAC)						

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de informações da SEDUC/COPPE/CEPAE, 2007.

A avaliação do rendimento escolar, iniciada em 1992, registra até 2002 sete levantamentos. Os três primeiros ocorreram anualmente, passando, posteriormente, a ser bianual e retornando a sua forma anual com o advento do SPAECE-NET, a

partir de 2001. Essa oscilação na sua periodicidade, de certa maneira, revela o enfoque dado às políticas de avaliação em cada governo.

Quanto às séries avaliadas, até 1998 a aferição era direcionada para a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. A partir de 2001, volta-se somente para 8ª série do Ensino fundamental e inclui a 3ª série do Ensino Médio. A mudança de corte da avaliação pode resultar do intenso processo de municipalização das primeiras séries do Ensino Fundamental vivenciado no Ceará, onde praticamente quase toda a matrícula desse nível é transferida para as redes municipais. Com isso, não mais se justificaria manter a avaliação na 4ª série na rede estadual, por se tratar de uma matrícula residual. A inclusão do Ensino Médio é compreendida como reflexo da L.D.B. de 1996 sobre as políticas públicas educacionais, ao estabelecer para o Estado a responsabilidade por esse nível de ensino.

No aspecto teórico-metodológico, dentre outras inovações introduzidas, como a aplicação de testes pela *internet*, ressalta-se a opção pelo uso da TRI a partir de 2001, em substituição a TCT, empregada de 1992 a 1998. A inserção da TRI no SPAECE, dentre outras vantagens, possibilitou às edições seguintes fazerem análise comparativa dos resultados obtidos entre anos diferentes.

Em relação a sua abrangência, é verificado um movimento sempre crescente, ou seja, a cada novo ciclo é ampliado o raio de alcance da avaliação, tanto em termos de escolas como de alunos incluídos. Mesmo quando passa a ser amostral em 2001, constata-se um aumento nos números absolutos dos participantes. Essa tendência exprime, em parte, o amadurecimento e a consolidação do sistema de avaliação enquanto política pública de caráter “permanente”.

No que tange à evolução do processo de Avaliação Institucional, tem-se, no quadro seguinte, uma visão panorâmica da realização dos seus vários ciclos, periodicidade e abrangência:

Quadro 06: Ciclos da Avaliação Institucional do SPAECE. Ceará – 1996/2000.

ETAPA	ANO	ABRANGÊNCIA	
		Nº DE MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS
1ª	1996	3	44
2ª	1998	129	187
3ª	2000	162	416

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de informações da SEDUC/COPPE/CEPAE, 2007.

A Avaliação Institucional tem seu surgimento mais recente, quando, em 1996, é iniciada sua primeira Etapa. Com uma proposta definida de periodicidade bianual, essa modalidade de avaliação, mesmo tendo como princípio a adesão, experimenta um crescimento vertical quanto a sua abrangência, atingindo, no ano de 2000, mais de 50% das escolas da rede estadual. Certamente, devido a outro princípio, da não punição ou premiação, as escolas sentiram-se à vontade para participar do projeto como uma possibilidade de melhoria e transformação, justificando o aumento expressivo das adesões da primeira para a terceira etapa.

Verifica-se uma quebra no seu cronograma de execução, no ano de 2002, quando deveria ter sido realizada a 4ª Etapa, sendo adiada para o ano seguinte. Com efeito, garantir a periodicidade na fase de implantação de um projeto de avaliação desta natureza é fundamental, no sentido de assegurar o princípio da continuidade, mas, sobretudo, para fortalecer a cultura avaliativa que se almeja.

Ao ser incorporada oficialmente ao SPAECE em 2000, a Avaliação Institucional passa a incorporar um novo sentido, na perspectiva de apresentar-se como uma modalidade de avaliação de natureza mais qualitativa, que melhor explicaria e complementaria os resultados da avaliação do rendimento escolar. Esse entendimento concorre para o fortalecimento e enriquecimento do SPAECE, considerando a integração de suas duas vertentes.

Em linhas gerais, descreve-se, a título de síntese a trajetória da Avaliação no âmbito da SEDUC, desde o seu surgimento, em 1991, sua evolução no período 1995/2002 e, ao mesmo tempo, tenta-se estabelecer uma ponte com as transformações ocorridas até o momento atual. Pretende-se no quadro seguinte demonstrar, por meio de uma escala anual, as mudanças ocorridas nos diferentes governos.

As informações até então levantadas cumprem o propósito de evidenciar as políticas públicas na área da avaliação educacional implementadas no Ceará. Essas políticas são materializadas nas ações desenvolvidas pelo SPAECE, expressando as intenções e/ou vontades do governo (Estado).

Por outro lado, questiona-se como essas políticas chegam à escola e como são compreendidas e absorvidas. Nesta perspectiva, a elaboração do próximo capítulo tem a pretensão de investigar as leituras existentes na escola, por meio da visão que possuem os Diretores e Professores.

Direção do Setor de Avaliação da SEDUC por Governador / Secretário. Ceará – 1991/2007.

ESTRUTURA			DIREÇÃO			
DECRETO	DENOMINAÇÃO	VINCULAÇÃO	FUNÇÃO	NOME	NOMEAÇÃO	EXONERAÇÃO
1.398 de 1/05/91	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação	Coordenadoria de Planejamento (CP)	Diretor	José Estevão Machado Arcanjo	03/06/91	31/12/91
	Departamento de Avaliação do Ensino (DAE)	Diretoria de Desenvolvimento Curricular (DDC)	Diretor	Vera Lúcia Gomes Nóbrega	03/06/91	31/12/91
Informal)	Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino (DPAVE)	Diretoria de Desenvolvimento Curricular (DDC)	Diretor	Vera Lúcia Gomes Nóbrega	02/01/92	23/07/92
				Estefânia Maria Almeida Martins	23/07/92	30/06/95
3.722 de 9/06/95	Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional (CAIED)	Gabinete	Coordenador	Maria Lúcia Lopes Dallago	03/07/95	08/08/97
4.667 de 0/10/97	Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional (NPA)	Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico (CDTP)	Diretor	Sylvia Maria de Aguiar Coelho	24/10/97	26/06/2003
Informal)	Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional (NPA)	Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional (CPPE)				
7.025 de 9/04/03	Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional (CEPAE)	Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais (COPPE)	Orientador	Alessio Costa Lima	26/06/03	04/01/07
7.757 de 4/04/05	Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional (CEPAE)	Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais (COPPE)	Orientador			
8.639 de 8/02/07	Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE)	Gabinete	Coordenador	Maria da Conceição Ávila de Mesquita Viñas	23/02/07	Até presente data

a partir de fontes diversas (Decretos, Portarias, etc).

5. AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL CEARENSE NO PERÍODO 1995 – 2002 NA PERCEPÇÃO DOS DIRETORES E PROFESSORES.

“O paradigma da avaliação emancipatória mostra-se especialmente adequado na avaliação de programas e políticas quando se tem uma perspectiva crítico-transformadora da realidade e se deseja, como processo avaliativo, uma prática democrática”
(Ana Maria Saul)

O enfoque da Avaliação Educacional desenvolvido neste capítulo encontra-se estruturado em grandes eixos que foram pensados e organizados dentro de uma seqüência lógica de análise própria que, ao seu término, venha propiciar ao leitor uma visão mais ampliada do pensamento, não do Avaliador, que concebe as avaliações, mas do Avaliado, que recebe ou sofre a ação das avaliações, de quem está na escola, no caso em epígrafe, do Diretor e do Professor.

Decorridas todas as análises anteriores da Avaliação Educacional na Perspectiva do Avaliador, a idéia força reside agora em oferecer um contraponto apresentando a Avaliação Educacional na Perspectiva do Avaliado, favorecendo uma abordagem dialética das Políticas Públicas de Avaliação Educacional no Ceará, desenvolvidas através do SPAECE.

Inicialmente, é feita a caracterização do contexto em que foi realizado este estudo, a descrição do perfil dos sujeitos envolvidos, sobretudo, no que se refere a sua formação e experiência na educação, como forma de conferir maior legitimidade, credibilidade e validade aos seus depoimentos.

Na seqüência, buscou-se saber qual a concepção que esses sujeitos têm sobre Avaliação Educacional, a percepção das políticas de avaliação, o reconhecimento do SPAECE enquanto sistema de avaliação local, a forma de divulgação e uso dos seus resultados, culminando com a apresentação de comentários, críticas, assim como sugestões para sua melhoria.

5.1 Caracterização das Escolas Pesquisadas.

A Pesquisa de Campo foi desenvolvida em três Escolas Públicas da Rede Estadual, localizadas no município de Fortaleza, capital do Estado, as quais foram selecionadas de forma intencional, com base em critérios estabelecidos, no intuito de contemplar a diversidade do Universo que representam.

Na definição dos critérios utilizados para escolha das escolas alvo deste estudo, considerou-se basicamente a sua localização geográfica, em bairros e regiões administrativas distintas que, conseqüentemente, têm reflexo no perfil sócioeconômico da comunidade que atende. Também levou-se em consideração a sua tipificação, conforme os níveis estabelecidos pela SEDUC (A, B e C), os quais se encontram associados à quantidade de alunos atendidos e, por conseguinte, tem-se uma representação de escolas com tamanhos diferenciados: uma de pequeno porte (nível C), uma de porte mediano (nível B) e outra de grande porte (nível A).

A preocupação em diversificar ao máximo a determinação da escola reside ainda no propósito de assegurar maior isenção e transparência na condução do trabalho de campo por parte do pesquisador, mas, acima de tudo, por buscar captar opiniões mais diversificadas possíveis, dos atores que se encontram em realidades distintas e, possivelmente, com percepções e concepções diferentes, possibilitando, dessa forma, melhor retratar parte da complexidade do contexto educacional do sistema estadual de ensino público cearense.

A Escola A, doravante denominada, pertencente à IV Região, foi escolhida entre o grupo das escolas de nível A. É a mais antiga dentre as três pesquisadas, sendo oficialmente inaugurada em 11 de agosto de 1922, pelo Prof. Justiniano de Serpa, na época Presidente do estado do Ceará²⁷.

Tem prédio próprio, com uma ótima infra-estrutura, formada por uma diretoria, secretaria, ampla sala de professores, biblioteca, 15 salas de aula, cantina, banheiros, duas quadras esportivas, sendo uma coberta e outra descoberta, além de uma grande área de recreação bastante arborizada. Situa-se em um bairro de classe

²⁷ Informações colhidas no Relatório Escolar da Auto-Avaliação Institucional 2006, da referida escola.

média nas imediações do centro da cidade, privilegiada com grandes corredores de acesso, servidos satisfatoriamente por transportes coletivos urbanos.

Por ser de nível A, possui seu Núcleo Gestor composto pela Diretora, Coordenadora Pedagógica, Coordenadora de Gestão, Coordenadora Administrativo-Financeira e Secretária Escolar.

Seu quadro de servidores é constituído por 44 Professores e 92 Funcionários, entre efetivos e temporários. Atende a uma clientela bastante diversificada, boa parte dela formada por alunos do sexo feminino, que trabalham como domésticas nas casas da vizinhança. Atende ainda a mais duas comunidades que ficam no entorno e alunos residentes em outros bairros mais distantes que, por trabalharem na região central da cidade, saem do trabalho direto para a escola, em virtude de não dar tempo de deslocarem-se para as escolas de seus bairros.

A escola desenvolve um trabalho de inclusão e, por conseguinte, atende também a uma clientela de alunos portadores de necessidades especiais e de educação de jovens e adultos.

Sua matrícula vem decrescendo nos últimos anos, em decorrência de vários fatores, como a política de municipalização da matrícula do Ensino Fundamental e a expansão da oferta do Ensino Médio em todos os bairros. Atualmente, atende a 1.173 estudantes, conforme dados do Censo Escolar de 2006, assim distribuídos:

Tabela 01: Matrícula da Escola A por Nível e Modalidade – 2006.

Nº Alunos	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Especial	E.J.A.	Total
	1º ao 5º	6º ao 9º				
Abs	65	481	400	40	187	1.173
%	5,5	41,0	34,1	3,4	15,9	100,0

Fonte: SEDUC / CECED, Censo Escolar, 2006.

Embora predomine a matrícula no Ensino Fundamental, observa-se que a escola caminha para o Ensino Médio, cuja matrícula já atinge 34,1% do total, em detrimento dos 5,5% da matrícula residual do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A construção, embora antiga, apresenta-se como um ambiente físico extremamente limpo e organizado. Aparenta possuir um bom clima escolar, em que predomina uma visível disciplina, bem como uma certa satisfação entre alunos, professores e funcionários.

A Escola B, assim nomeada para efeito deste estudo, pertence à II Região e também foi escolhida entre o grupo das escolas de nível B. É a segunda mais antiga, dentre as três pesquisadas, tendo nascida de um trabalho comunitário ligado à Igreja Católica. Foi inaugurada em 04 de agosto de 1967, mas sua criação somente foi publicada em 14 de novembro de 1970²⁸.

Já mudou de sede duas vezes, funcionando, atualmente, em prédio alugado pelo Estado à Paróquia da qual faz parte. Sua infra-estrutura é limitada, sendo composta por uma pequena sala do diretor, secretaria, sala de professores, biblioteca, nove salas de aula, cantina e banheiros. Não possui nem quadra de esporte, nem área de recreação. Sua estrutura foi pensada para atendimento de crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, como era no seu início. Porém, com a política de municipalização desse nível de ensino, a escola teve que migrar para as séries terminais do Ensino Fundamental, e ainda abrir o Ensino Médio.

Entretanto, encontra-se localizada numa área nobre da cidade, nas proximidades da praia (beira-mar), com vias de fácil acesso, também bem servidas por transportes coletivos urbanos.

Sendo uma escola do nível B, tem o seu Núcleo Gestor composto pela Diretora, Coordenadora Pedagógica, Coordenadora Administrativo-Financeira e Secretária Escolar.

Apresenta um quadro de servidores constituído, entre efetivos e temporários, por 30 Professores e 53 Funcionários. Por mais que pareça contraditório, mesmo situando-se em um bairro de classe média alto, atende a estudantes provenientes de

²⁸ Informações colhidas no Relatório Escolar da Auto-Avaliação Institucional 2006, da referida escola.

duas comunidades carentes que ficam nas imediações da escola. Fazem parte também da sua clientela alunas que residem e trabalham como domésticas nos apartamentos e nas casas do entorno.

Devido a sua boa localização e ausência de outras escolas nas proximidades, sua matrícula vem crescendo ultimamente, sobretudo, depois da implantação do Ensino Médio. São atendidos hoje 648 estudantes, segundo informações do Censo Escolar de 2006, apresentadas a seguir:

Tabela 02: Matrícula da Escola B por Nível e Modalidade – 2006.

Nº Alunos	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Especial	E.J.A.	Total
	1º ao 5º	6º ao 9º				
Abs	124	128	303	-	93	648
%	19,1	19,8	46,8	-	14,4	100,0

Fonte: SEDUC / CECED, Censo Escolar, 2006.

Considerando que no passado foi uma escola exclusiva com as séries iniciais do Ensino Fundamental, agora, observa-se que, com o processo de municipalização, a matrícula nesse nível (19,1%) é praticamente igual à matrícula das séries finais do Ensino Fundamental (19,8%). Verifica-se que o Ensino Médio já ocupa 46,8%, quase a metade da matrícula total da escola. Embora seja ainda uma escola com atendimento em todos os níveis de ensino, sua tendência é, em curto prazo, tornar-se exclusivamente de Ensino Médio, modificando ao extremo sua vocação inicial.

Mesmo pequeno, o ambiente físico é bem cuidado, pintado com cores alegres e conservado. Entretanto, sua arquitetura não favorece o silêncio, ou seja, as salas, que ficam em frente umas das outras, são bastante próximas, gerando interferências.

Contudo, verifica-se um clima de organização e disciplina no ambiente da escola, bem como uma atmosfera em que predomina agitação e alegria, características próprias das crianças e jovens dessa idade.

A Escola C, denominada nesta pesquisa, que faz parte da VI Região, foi selecionada dentre as que compõem o grupo das escolas de nível C. É a menor e mais nova das escolas pesquisadas. Também surgiu de um projeto de uma Associação Comunitária, em convênio com o Fundo Cristão para a Criança (F.C.C.). A Escola foi criada em 23 de janeiro de 1987, na gestão do então Governador Gonzaga Mota²⁹.

Funciona em prédio próprio, com boa infra-estrutura, cuja arquitetura se enquadra dentro dos padrões modernos para funcionamento de uma unidade escolar. É composta por uma diretoria, secretaria, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, oito salas de aula, cantina, banheiros, quadra coberta, pátio coberto e área interna de recreação.

Iniciou sua atividade somente com o Ensino Fundamental, sendo que, a partir de 2002, é implantado o Ensino Médio, atendendo a política de expansão deste nível de ensino na rede estadual.

Por ser de nível C, a composição do seu Núcleo Gestor é reduzida somente a três membros: a Diretora, a Coordenadora Pedagógica e a Secretária Escolar. Neste caso, as funções administrativo-financeiras são absorvidas pela Diretora.

Possui um quadro de servidores efetivos e temporários que totaliza 22 Professores e 45 Funcionários. Porém, devido ao trabalho que desenvolve com a comunidade, possui ainda alguns “Amigos da Escola”, que auxiliam na implementação de projetos.

Embora não seja exatamente periferia da cidade, fica situada num bairro bastante pobre, em meio a favelas, próximo a uma das regiões de maior risco de assalto em vias públicas da cidade. Por conseguinte, atende exclusivamente a comunidade do seu entorno, formada por crianças e jovens de baixíssimo nível sócioeconômico.

Conforme informações do Censo Escolar de 2006, mantém o atendimento escolar a uma clientela de 623 estudantes, distribuída nos seguintes níveis e modalidades:

²⁹ Informações colhidas no Relatório Escolar da Auto-Avaliação Institucional 2006, da referida escola.

Tabela 03: Matrícula da Escola C por Nível e Modalidade - 2006

Nº Alunos	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Especial	E.J.A.	Total
	1º ao 5º	6º ao 9º				
Abs	257	140	116	-	110	623
%	41,3	22,5	18,6	-	17,7	100,0

Fonte: SEDUC / CECED, Censo Escolar, 2006.

Mesmo com a implantação do Ensino Médio, observa-se que sua vocação é o atendimento ao Ensino Fundamental. Com todo o processo de municipalização, permanece ainda com 41,3% da matrícula nas séries iniciais desse nível de ensino. A baixa matrícula do Ensino Médio pode ser explicada pela existência de outra unidade escolar, quase vizinha, que também oferece esse nível de ensino.

O adequado ambiente físico decorrente de sua estrutura planejada é extremamente limpo e organizado, apresentando uma ótima aparência, diferente da paisagem do seu entorno. Não se observam pichações ou outras formas de depredações em seus equipamentos e instalações internas.

Mesmo com toda a dificuldade enfrentada, a escola demonstra desenvolver um bom trabalho pedagógico e de articulação com a comunidade, visto ter sido premiada por duas vezes, pela SEDUC, por estar entre as 50 escolas com bom desempenho.

A realização do trabalho de campo nestas três escolas teve a duração de aproximadamente sete meses, tendo início em 27 de junho de 2006, estendendo-se até 23 de janeiro de 2007, em virtude da necessidade de conciliação de horários do entrevistador e entrevistados. O mesmo foi desenvolvido mediante o uso da técnica de Entrevistas Semi-Estruturadas, previamente agendadas, gravadas e transcritas posteriormente.

Os roteiros da entrevista do Diretor e do Professor, constantes nos anexos, foram organizados em seis grandes Eixos Estruturantes: perfil dos sujeitos participantes, sua percepção sobre Avaliação Educacional, nível de conhecimento

do SPAECE, forma de divulgação do SPAECE, uso dos seus resultados e comentários e sugestões para seu aperfeiçoamento.

Essa forma de organização teve a finalidade de favorecer a análise dos dados em conformidade com os objetivos da pesquisa. Para tanto, utilizou uma Matriz Analítica própria, desenvolvida especialmente para esse fim, também em anexo, cujos resultados das análises para cada eixo encontram-se apresentados de maneira detalhada nos tópicos seguintes.

5.2 Perfil dos Diretores e Professores Entrevistados.

A determinação dos sujeitos representantes da comunidade escolar, para fins deste estudo, priorizou os segmentos Diretores e Professores, por estarem mais diretamente envolvidos, do ponto de vista teórico e prático, com a realização das avaliações educacionais, sua divulgação e uso na escola.

No conjunto, foram entrevistados 12 (doze) participantes, sendo três diretores e nove professores, distribuídos eqüitativamente entre as três escolas. Assim, em cada unidade escolar, foram entrevistados o diretor e três professores. Estes últimos foram distribuídos de forma eqüitativa, assegurando uma representação mínima dos estratos diretamente envolvidos na avaliação, contemplando, assim, todas as séries e disciplinas avaliadas.

Para caracterização dos segmentos entrevistados, elegeram-se algumas variáveis que explicitam um perfil mínimo do ponto de vista pessoal, escolar e profissional.

Em sua maioria, ou seja, 83,3% são do sexo feminino, o que confirma uma tendência de outras pesquisas que apontam o predomínio das mulheres entre os profissionais da educação, nas diversas funções. Já no caso do segmento Diretor, observa-se que 100% são do sexo feminino.

Tabela 04: Quantidade de Diretores e Professores por Sexo – 2006

Sexo	Diretores		Professores		Total	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Masculino		0,0	2	22,2	2	16,7
Feminino	3	100,0	7	77,8	10	83,3
Total	3	100,0	9	100,0	12	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Exatamente a metade dos entrevistados encontra-se na faixa etária expressa pelo intervalo de 40 a 50 anos. Considerando-se os valores acumulados, pode-se

constatar que 83,3% dos Diretores e Professores possuem mais de quarenta anos, demonstrando um perfil de pessoas supostamente amadurecidas, com considerável experiência de vida. Esse quadro é basicamente determinado pelos Professores, uma vez que entre os diretores há uma distribuição igual entre os três intervalos. A idade mínima registrada foi de 34 anos, enquanto a máxima atingiu 55 anos.

Tabela 05: Quantidade de Diretores e Professores por Idade – 2006.

Faixa Etária	Diretores		Professores		Total	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
30 ---- 40	1	33,3	1	11,1	2	16,7
40 ---- 50	1	33,3	5	55,6	6	50,0
50 ---- 60	1	33,3	3	33,3	4	33,3
Total	3	100,0	9	100,0	12	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

O comportamento dos dados em relação ao estado civil é semelhante ao observado anteriormente, ou seja, a metade dos entrevistados se concentram em uma das alternativas, no caso 50% são solteiros. Esse percentual aumenta para 66,7%, quando se observa apenas o segmento Professor. O oposto ocorre em relação às Diretoras, pois a maioria é casada. No geral, somando-se os solteiros, separados e viúvos, chega-se a 75% dos entrevistados, cuja situação de estado civil pode concorrer para que tenham maior tempo dedicado às questões do magistério.

Tabela 06: Quantidade de Diretores e Professores por Estado Civil – 2006.

Estado Civil	Diretores		Professores		Total	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Solteiro		0,0	6	66,7	6	50,0
Casado	1	33,3	2	22,2	3	25,0
Separado	2	66,7		0,0	2	16,7
Viúvo		0,0	1	11,1	1	8,3
Total	3	100,0	9	100,0	12	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Em relação à situação sócioeconômica, também a metade dos segmentos tem uma renda familiar estipulada em cinco salários mínimos. A faixa salarial apresenta uma variação que vai de cinco ao máximo de quinze salários. Apesar de a Moda ficar em cinco salários, vale ressaltar que 33,3%, ou seja, um terço de cada segmento e, portanto, do total, apresenta uma renda familiar a partir de 10 salários mínimos.

Tal situação indica uma posição mais confortável economicamente para esse extrato, sobretudo, considerando a situação histórica dos baixos salários da categoria do magistério público brasileiro. Considerando a média salarial praticada pelo Estado para o Professor com 200 horas, podem-se inferir duas possibilidades: estes profissionais têm em suas famílias outras pessoas contribuindo para elevar a renda salarial, ou possuem outras atividades remuneradas, além do vínculo empregatício com o Estado, ou seja, um segundo emprego.

Tabela 07: Quantidade de Diretores e Professores por Renda Familiar – 2006.

Nº Salários mínimos	Diretores		Professores		Total	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
5	1	33,3	5	55,6	6	50,0
7		0,0	1	11,1	1	8,3
8	1	33,3		0,0	1	8,3
10 acima	1	33,3	3	33,3	4	33,3
Total	3	100,0	9	100,0	12	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Mesmo 50% dos entrevistados tendo se declarado solteiros, somente 25% não possuem dependentes. Os demais (75%) afirmam ter de 1 a 7 pessoas sob sua responsabilidade, sendo 41,7% e 25,0% com 1 e 2 dependentes, respectivamente. Sabe-se que quanto maior o número de dependentes, maiores são as despesas, as responsabilidades e também as preocupações. No entanto, o número de zero a dois filhos ou dependentes está compatível, estatisticamente, com os padrões da família moderna, segundo o IBGE.

Tabela 08: Quantidade de Diretores e Professores por Nº de Dependentes – 2006.

Nº de Dependentes	Diretores		Professores		Total	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
0		0,0	3	33,3	3	25,0
1	2	66,7	3	33,3	5	41,7
2	1	33,3	2	22,2	3	25,0
7		0,0	1	11,1	1	8,3
Total	3	100,0	9	100,0	12	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

No que se refere à escolarização, todos são portadores de diploma de nível superior, além de 83,3 % destes possuírem cursos de pós-graduação em nível de especialização. Entre os Diretores, o percentual de especialização atinge 100% do universo pesquisado. O diagnóstico revela a existência de um quadro docente na rede estadual de ensino cearense satisfatório, em termos de qualificação inicial. Este é um aspecto bastante animador, haja vista que a formação do Professor, sobretudo quando dentro da área que leciona, exerce influência no desempenho do aluno, conforme demonstrado nas análises dos fatores associados das avaliações do SPAECE.

Tabela 09: Quantidade de Diretores e Professores por Nível de Formação – 2006.

Nível	Diretores		Professores		Total	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Graduação		0,0	2	22,2	2	16,7
Especialização	3	100,0	7	77,8	10	83,3
Total	3	100,0	9	100,0	12	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Na área de formação comprova-se o predomínio do curso de Pedagogia com 41,7% do total dos entrevistados, principalmente no segmento Diretor, que chega a ser de 100%. O perfil do Diretor, em termos de graduação, atender ao prescrito pela nova L.D.B. Nº 9.394/96, ao estabelecer como requisito mínimo a formação em

Pedagogia para o exercício desta função do magistério. Entre os professores, a distribuição apresenta-se com uma certa uniformidade em decorrência do perfil traçado, previamente, dos entrevistados neste segmento.

A constatação de dois professores com formação em História sinaliza para a ocorrência de lotação incompatível com sua formação, colocando-os na situação de leigos do ponto de vista legal, apesar de serem possuidores de cursos de graduação ou mesmo de especialização.

Tabela 10: Quantidade de Diretores e Professores por Curso de Graduação – 2006.

Curso	Diretores		Professores		Total	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Pedagogia	3	100,0	2	22,2	5	41,7
Letras		0,0	2	22,2	2	16,7
Matemática		0,0	3	33,3	3	25,0
História		0,0	2	22,2	2	16,7
Total	3	100,0	9	100,0	12	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Sobre a procedência das instituições formadoras, destaca-se o fato de todos os entrevistados terem sido formados em Universidades Públicas. A maioria (58,3%) é proveniente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que nesta pesquisa destaca-se como principal formadora de docentes para o sistema de ensino público cearense.

Em segundo lugar, vem a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), respondendo cada uma delas pela formação de 16,7% dos entrevistados.

O fato de serem formados em Universidades Públicas, pressupõe-se que os entrevistados são detentores de um nível considerado de conhecimento, comprovado pelo fato de terem sido aprovados na concorrência acirrada, própria dos processos seletivos para estas instituições de ensino superior.

Tabela 11: Quantidade de Diretores e Professores por Instituição da Graduação – 2006.

Instituição	Diretores		Professores		Total	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
UECE	2	66,7	5	55,6	7	58,3
UFC		0,0	2	22,2	2	16,7
UVA	1	33,3	1	11,1	2	16,7
UFPB		0,0	1	11,1	1	8,3
Total	3	100,0	9	100,0	12	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

A experiência na educação também aparece como característica forte deste grupo. O tempo de magistério oscilou de dez a 32 anos, sendo que, exatamente, a metade dos entrevistados faz parte do grupo que se encontra no intervalo de dez a vinte anos de trabalho com a educação.

No segmento dos Diretores, a situação praticamente se inverte, pois 66,7% possuem mais de 30 anos de magistério, tempo legalmente suficiente para aposentadoria, inclusive. Ao passo que, entre os professores, não existe ninguém neste intervalo, pois a medida em que o atinge, certamente se aposentam. Apesar da concentração dos respondentes no intervalo mais jovem, constata-se que estes são detentores de uma experiência considerável no serviço público educacional, ou seja, todos eles têm dez ou mais anos de tempo de magistério.

Tabela 12: Quantidade de Diretores e Professores por Tempo de Magistério – 2006.

Anos	Diretores		Professores		Total	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
10 ---- 20	1	33,3	5	55,6	6	50,0
20 ---- 30		0,0	4	44,4	4	33,3
30 acima	2	66,7		0,0	2	16,7
Total	3	100,0	9	100,0	12	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Por sua vez, o tempo de trabalho na escola em que atualmente encontram-se lotados também variou de três a, no máximo, trinta e dois anos. Verifica-se uma polarização entre aqueles que estão no intervalo inferior a 10 anos, contra aqueles que integram o intervalo de 10 a 20 anos, empatados cada um deles com 41,7% do total dos participantes do estudo.

A média de tempo dos Professores na escola parece ser maior que a média de tempo dos Diretores, ou seja, a maioria dos diretores é mais recente na escola que uma boa parte do seu corpo docente.

A composição da equipe escolar mesclada com profissionais mais experientes e outros mais novatos pode ser vista como algo extremamente positivo, no sentido de conciliar as práticas antigas com as inovações da modernidade.

Tabela 13: Quantidade de Diretores e Professores por Tempo de Trabalho na Escola – 2006.

Anos	Diretores		Professores		Total	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
menos de 10	2	66,7	3	33,3	5	41,7
10 ---- 20		0,0	5	55,6	5	41,7
20 ---- 30		0,0	1	11,1	1	8,3
30 acima	1	33,3		0,0	1	8,3
Total	3	100,0	9	100,0	12	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

No que se refere ao tempo de experiência das Diretoras na função, a que menos possui apresenta seis anos de gestão, seguida de outra com sete anos e, por fim, da última, que demonstra uma experiência de 11 anos.

Por essa média de tempo de direção apresentada e considerando-se que o tempo de um mandato de Diretor que era de três anos até 2005, quando passa para quatro anos, pode-se inferir que todas as diretoras entrevistadas estão no segundo ou mais mandatos.

A permanência à frente da direção por mais de um mandato, em se tratando de um processo seletivo e eleitoral, sinaliza para a competência técnica e o reconhecimento pela comunidade escolar do trabalho desenvolvido por estes gestores.

Como se trata de mandatos exercidos na mesma unidade escolar, o tempo de experiência na função de diretor coincide exatamente com o tempo de direção exercido na escola atualmente lotado, atendendo ao requisito de que os entrevistados deveriam se encontrar na escola desde o período delineado para esta pesquisa.

5.3 Percepção sobre Avaliação Educacional.

Um importante passo inicial neste estudo reside em investigar qual a compreensão que os Diretores e Professores têm sobre a Avaliação educacional.

Constatou-se que entre os professores predomina o conceito de avaliação com foco direcionado para a Avaliação da Aprendizagem, voltado especificamente para sua realidade da sala de aula. Essa visão, de certa forma limitada, revela a ausência de conhecimentos mais abrangentes sobre outras formas e modalidades de avaliação.

Entretanto, várias concepções de avaliação são identificadas, retratando as suas várias facetas: avaliação como “um diagnóstico, em que você pode detectar falhas no sentido de melhorar” (Prof. Esc. A-I, 3ª M); avaliação como maneira que se tem para “medir o conhecimento dos nossos alunos” (Prof. Esc. B-II, 8ª LP); avaliação como forma de “verificar como o aluno está se saindo, se ele está melhorando” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP). Tais concepções refletem os primeiros estágios da avaliação, como sinônimo de “mensuração” e de “verificação”, conforme destacados por Worthen (1982), até chegar a um estágio da avaliação como instrumento de “controle” de prestação de contas”, já mencionado por Vianna (1997) e outros, utilizada para saber se “daquilo que está sendo investido realmente está dando frutos, estatisticamente falando” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP). Neste último caso, em conformidade com a lógica do sistema de *accountability*, numa linha de prestação de contas, conforme experiências americanas e inglesas (Brooke, 1996).

Aproximadamente dois terços dos professores entrevistados, ao definirem a Avaliação Educacional, estabeleceram também relação com a Avaliação institucional, ainda que no sentido de diferenciá-las: uma tem o propósito de “avaliar o aluno” e a outra de “avaliar o colégio” (Prof. Esc. B-III, 3ª M), uma avalia a “instituição” enquanto a outra avalia o “conteúdo” (Prof. Esc. C-II, 8ª LP).

A referência à Avaliação Institucional evidencia que essa modalidade, trabalhada a partir da implantação do seu projeto (Ceará, 1996), começa a ser absorvida pelos atores da comunidade escolar, no caso, o professor. Fica também

evidente a sintonia da visão dos professores com as definições apresentadas por Belloni (1998), quando diferencia Avaliação Institucional da Avaliação Educacional.

No segmento Diretor, observam-se três leituras distintas, ilustrando correntes diferentes da avaliação. A Diretora da Escola A refere-se à avaliação como forma de “mensurar dados e resultados”, em consonância com os autores da primeira geração, segundo Firme (1994). A Diretora da Escola B vê a avaliação como um meio para “descobrir se os objetivos foram atingidos”, de acordo com o modelo de avaliação por objetivos proposto por Tyler (1942). E a Diretora da Escola C descreve a avaliação como “um referencial para todas as decisões”, de acordo com Stufflebeam *et al.* (1971), no sentido de subsidiar a tomada de decisão.

A pluralidade conceitual, demonstrada pelos diretores e professores, expressa a complexidade e diversidade das linhas teóricas que permeiam a avaliação, influenciando de maneira diferente os sujeitos.

Embora não exista um conceito único, uma verdade absoluta, é importante ter clareza que esses conceitos expressam momentos históricos distintos em que foram concebidos, que se modificam e se aprimoram ao longo do tempo.

Desta forma, urge a necessidade, principalmente daqueles mais diretamente envolvidos com avaliação, como diretores e professores, de se manterem atualizados quanto às novas tendências. Nessa linha, como estratégia para elevar o nível conceitual a um padrão que favoreça a compreensão das políticas de avaliação educacional, torna-se fundamental o investimento na formação continuada desses sujeitos, no campo das teorias da avaliação.

Esse tipo de investimento também se faz imprescindível, haja vista ter sido relatado pela maioria dos professores entrevistados que sua Formação Inicial, seja na graduação ou pós-graduação, não trabalhou devidamente a temática da avaliação educacional. “Na faculdade, esse tema nunca foi trabalhado nas disciplinas. Praticamente ouvi falar poucas vezes em avaliação na graduação. E, na pós-graduação, ouvi falar pouca coisa também sobre avaliação” (Prof. Esc. A-I, 3ª M). Na universidade, “não se fala muito na questão da avaliação. Inclusive, para mim, a avaliação sempre foi um problema, uma lacuna” (Prof. Esc. C-II, 8ª LP). “Eu acho que ficou muita coisa a desejar. Por ser uma coisa tão importante à educação

deveria ter sido mais aprimorada, mais estudada, muito mais lido” (Prof. Esc. C-III, 4ª P).

A opinião dos diretores também não é diferente: “Esse tema sempre foi tratado de forma muito tímida” (Dir. Esc. A). Mesmo entre aqueles que afirmaram que a avaliação havia sido trabalhada em sua graduação ou pós-graduação, observa-se o foco restrito à Avaliação da Aprendizagem.

Na minha época de graduação era um tempo de muitas inovações na educação. A gente estudava muito avaliação, vendo aquilo que ela se propunha, a questão das notas, que a avaliação não era para denegrir a imagem do aluno. Mas que a avaliação era para dar um suporte na própria conversa, aperfeiçoar, melhorar, dar maior qualidade ao desenvolvimento do aluno, ao processo de aprendizagem (Dir. Esc. C).

Com base nas falas dos três diretores, observa-se que, a partir de 1995, houve uma certa preocupação com a formação continuada, pelo menos dos gestores, na área de avaliação. “Em 1995, nós começamos a estudar, porque na coordenação pedagógica a gente estuda muito sobre todos os tipos de assunto” (Dir. Esc. B). “Eu acho que de seis, oito anos para cá é que o tema da avaliação tá sendo mais tratado na escola. Porque se falava mais da avaliação da aprendizagem, da avaliação educacional como um todo se falava, mas não se agia” (Dir. Esc. A).

Esse período coincide com a expansão da abrangência do SPAECE, bem como com a mudança da concepção e metodologia de avaliação da aprendizagem, com a implantação do sistema de ensino organizados em ciclos, a partir de 1998. Essa fase de transição é evidenciada no depoimento da Diretora da Escola C:

Quando eu assumi, aqui mesmo no estado, já em 1997, nós já estávamos vivendo assim um período mais inovador. Estávamos pensando na avaliação dentro de uma sistemática que você converse, reveja todo o processo... A avaliação tem que ser diagnóstica, formativa, contínua, processual e tentando realmente ter todo um subsídio necessário para dar um melhor resultado para o aluno. Então, não seria mais aquela avaliação para reprovar o aluno, mas para que o professor, a própria escola, tivesse algum respaldo para avaliar melhor esse aluno. ...A gente vê muito essa questão do professor que ensinava, dava seus conteúdos e o objetivo final era aprovar ou reprovar. Se o aluno aprendeu, tudo bem. Se não, estava reprovado.

A construção desse novo paradigma de avaliação da aprendizagem com a política de implantação dos Ciclos, aliada a formas de avaliação descritiva, com registro em forma de conceitos Avaliação Satisfatória (AS) e Avaliação Insatisfatória

(ANS), com aprovação automática em cada ciclo, fundamentou-se em autores como Perrenoud, Celso Vasconcelos, Jussara Hoffmann, entre outros.

O investimento em formação continuada de gestores e professores em avaliação, pode constituir-se uma boa estratégia para propiciar mais sustentabilidade e melhor funcionamento ao sistema de avaliação. Não se defende aquilo que não se conhece com propriedade. Assim, tornar professores e gestores conhecedores da avaliação, dos propósitos e utilidades desta é um caminho certo para tê-los como parceiros e colaboradores nos processos avaliativos e no uso dos resultados.

A lacuna evidenciada na formação dos professores e diretores é refletida no conhecimento precário das várias formas e sistemas de avaliação atualmente existentes, seja no cenário local, nacional ou internacional, ainda que se considere que essas avaliações passam a ser sistematizadas somente no final dos anos 80, início dos anos 90.

Alguns entrevistados até fazem referências ao próprio SPAECE, SAEB, ANRESC, Prova Brasil, inclusive um deles cita o PISA como exemplo de avaliação educacional internacional. Entretanto, fazem menção de forma muito elementar, demonstrando uma certa insegurança, com pouca propriedade nas afirmações, tipo “a gente tem conhecimento só de leitura” (Dir. Esc. A), ou “já ouvi, inclusive, ouvi palestras...” (Prof. Esc. A-I, 3ª M).

Mesmo com a existência do sistema nacional de avaliação (SAEB) desde 1990 e do sistema estadual (SPAECE) desde 1992, é preocupante saber que gestores e professores ainda não se apropriaram dos resultados desses sistemas de forma mais efetiva. Interroga-se sobre a validade e contribuição dessas avaliações para o sistema educacional, quando ainda se mostram tão distantes da escola.

Apesar deste distanciamento, gestores e professores apresentam diferentes opiniões sobre as avaliações em larga escala dos sistemas educacionais. Uns reconhecem como algo “importante”, “necessário”. Vêem como uma coisa “positiva” e até “excelente”, embora tenham algumas ressalvas: “eu vejo é que acontecem as avaliações no sistema, mas os resultados é que precisam ser melhor trabalhados dentro do espaço escolar” (Dir. Esc. A).

No extremo, outros classificam “essas avaliações do governo como uma utopia” (Prof. Esco. A-I, 3ª M), por não dar em conta de toda a complexidade, mas apenas fornecem “uma idéia, uma noção” da realidade educacional. Exatamente a metade dos entrevistados considera esse tipo de avaliação “fora da realidade” do aluno, da escola.

As avaliações até ajudam a você realmente se ver como está. Mas, as avaliações em larga escala, tenho um ponto a criticar porque elas não são bem explícitas. Algumas delas são compradas desses programas aí fora, que as vezes não está bem focado com a nossa realidade. Elas não são colocadas de uma maneira clara. E as vezes a gente nem compreende mesmo o que acontece (Dir. Esc. C).

A crítica quanto ao fato de a avaliação distanciar-se da realidade por ser realizada por empresas privadas contratadas de fora, enquadra-se na tendência verificada no contexto nacional, quando as avaliações, a partir de 1995, passam a ser desenvolvidas por empresas especializadas, contratadas especificamente para este fim.

Numa tentativa de compreender ou mesmo justificar essa situação, outro professor explica que as avaliações “estão muito fora da nossa realidade, talvez porque a gente não trabalhe ainda do jeito como eles desejam que a gente trabalhe: habilidades e competências” (Prof. Esc. A-III, 3ª M).

O descompasso das macro-avaliações com a realidade, apontado por diretores e professores, denuncia a diferença existente entre o currículo oficial, avaliado pelo Governo, e o currículo efetivamente praticado pela escola.

A despeito de qual seria então a finalidade desse tipo de avaliação promovida pelo Governo, a maioria entende ser para “verificar”, “ver”, “mostrar” como anda a educação, “saber”, “medir” o nível dos alunos da escola pública, “descobrir” o que estão aprendendo. Todos os verbos empregados exprimem de modo geral a idéia de avaliação numa perspectiva diagnóstica, ou seja, conhecer melhor a realidade para agir sobre ela, em conformidade com Grégoire (2000), Bloom (1983) e outros autores.

Embora os entrevistados reconheçam esse propósito por parte de quem concebe as avaliações, ainda são manifestadas algumas críticas:

O governo avalia com a finalidade para ver como tá o nível do aluno, mas aí, eu nunca vi, assim, depois das estatísticas que aparecem aí, tá, o governo apresentar um trabalho no sentido de dirimir essa defasagem, ou essa dificuldade do aluno, nunca vi isso na minha vida (Prof. Esc. A-I, 3ª M).

O aparente descontentamento com a falta de proposituras, pós-avaliações, transmite a idéia de que só está se avaliando, avaliando, mas não há intenção de intervir, de utilização dos seus resultados. Quando isso ocorre, a avaliação é reduzida à mera função de medição. Falta o principal, exercer a sua ação transformadora, como se espera.

Eles avaliam, mandam os resultados pra escola, acho que esperando que a escola faça alguma coisa pra modificar. Mas a escola não pode fazer isso sozinha diante da falta de condições... É como o professor que faz a prova, o aluno fica reprovado, é feito um diagnóstico, mas não há o tratamento. É como você vai ao médico e ele diz você tem isso, tem isso, você vai tomar esse remédio e eu não pudesse tomar o remédio (Prof. Esc. A-III, 3ª M).

Para esse professor, a avaliação sendo feita dessa maneira, sua “finalidade fica meio obscura”. Perde-se um pouco do sentido do ato de avaliar, mesmo se tratando de uma avaliação do sistema educacional.

Vale ressaltar outros pontos de vista apresentados, em que a finalidade dessas avaliações é “para dar um retorno à sociedade, uma forma de prestação de contas à sociedade”, como também “para medir resultados para fins de contratos de Governo, de convênios, para fins políticos, para satisfação aos bancos estrangeiros, Banco Mundial” (Dir. Esc. A).

Tal visão encaixa-se no conceito de “*accountability*”, inicialmente empregado nos Estados Unidos, no sentido próprio da palavra, expressando o desejo de “prestação de contas” do que foi investido e os resultados alcançados, como descreve Vianna (1997).

“Eu percebo que ele quer mostrar que o tanto de investimento que ele tem feito não condiz com o tanto de fracasso que estão acontecendo” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP). Nessa ótica, o conceito de *accountability* apresenta-se associado à idéia de “responsabilização”, cuja tendência vem, segundo Brooke (1996), ganhando espaço no atual contexto educacional.

Numa linha mais crítica, a finalidade dessas avaliações seria exclusivamente para fins de “propaganda de governo”. “É mais uma questão de mídia mesmo, de

publicar, de fazer propaganda” (Dir. Esc. C). Esse pensamento também é reforçado por outro professor: “Eu acho que é só propaganda” (Prof. Esc. C-III, 4ª P). Isso revela, em parte, o perigo do viés do seu uso para fins de promoção política, de interesse próprio e individualista.

Contudo, apesar de todas as visões diferenciadas no que concerne à finalidade das avaliações dos sistemas educacionais, quase a unanimidade concorda que ela é “importante” e “válida”. É “certo” e “positivo” que sejam realizadas e que a escola deva participar permanentemente, pois “essa avaliação nos impulsiona a gente trabalhar melhor... Às vezes é até bom para dar uma balançada na escola” (Dir. Esc. C). Segundo afirmação de um professor, “a escola tem que estar sendo avaliada sempre. Não só para que o Governo possa utilizar os dados, mas para que a própria escola veja e procure dentro de suas possibilidades melhorar” (Prof. Esc. A-III, 3ª M).

Até numa linha menos otimista, observa-se uma concordância no sentido de “reconhecer o que está acontecendo. Não ser só essa cortina, essa propaganda linda de que a escola está cheia de alunos, que todos estão nas escolas. Mas e o aprendizado, onde é que fica?” (Prof. Esc. C-III, 4ª P).

Um único professor defende que a escola não deva submeter-se a essa forma de avaliação externa, por fugir à realidade do aluno. “A escola não deveria participar desse negócio. Isso é até frustrante para o trabalho da escola. Isso é péssimo para a auto-estima do professor” (Prof. Esc. A-I, 3ª M).

Segundo ele, a função de avaliar, diagnosticar, caberia à própria escola, que conhece melhor a realidade de seus alunos. À SEDUC ficaria a tarefa de orientar os processos avaliativos, quando se fizessem necessários.

Na essência da questão, o que se percebe é o desejo por uma sistemática de avaliação mais democrática, mais participativa, na qual os sujeitos, a escola fossem envolvidos no processo como protagonistas e não simplesmente coadjuvantes, e os resultados produzidos fossem realmente instrumento de transformação.

5.4 Conhecimento do SPAECE.

A investigação sobre o nível de percepção dos diretores e professores sobre a temática da Avaliação Educacional é aprofundado, agora, na perspectiva do conhecimento que possuem acerca do sistema de avaliação local, o SPAECE.

Considerando que o SPAECE é constituído por duas vertentes, a verificação do conhecimento sobre esse sistema foi explorada em duas linhas: a leitura sobre a aplicação de testes para Avaliação do Rendimento Escolar e sobre a Avaliação Institucional.

No geral, quando indagado sobre o que é o SPAECE, predomina uma descrição, ainda que superficial do seu objetivo, qual seja, “uma avaliação que o governo faz para saber o nível dos alunos, como está o aprendizado” (Prof. Esc. C-II, 4ª P).

Outros até tentam acrescentar algo mais mencionando as séries / disciplinas que avaliam, a metodologia de aplicação dos testes, a periodicidade com que são realizados.

Já entre os diretores, prevalece um posicionamento mais consistente e sistematizado. “O SPAECE é um sistema de avaliação do estado do Ceará que acontece a cada dois anos pra avaliar os alunos de 4ª e 8ª séries e 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática” (Dir. Esc. A).

Um ponto, ainda que elementar, parece ser comum a todos. Nenhum deles mostrou-se desconhecedor do SPAECE enquanto sinônimo de avaliação. Ao que indica, a sigla do SPAECE já foi absorvida por todos enquanto sistema de avaliação local. Esse passo sinaliza para uma certa popularização em meio à comunidade escolar, tomando-se como referencial o posicionamento dos diretores e professores entrevistados.

Contudo, o período em que passaram a conhecê-lo oscila bastante. Os diretores, em sua maioria, afirmam tomar conhecimento do SPAECE a partir de 1998, quando tem início o segundo mandato dos diretores eleitos e também quando

da realização da 5ª edição do SPAECE, que tem sua amostra de municípios ampliada.

Mais da metade dos professores, mesmo sem recordarem com muita precisão, faz menção ao ano de 2002. Esse período coincide com a realização do 2º ciclo do SPAECE-NET, ou seja, 6ª edição do SPAECE, universalizado em todas as escolas da rede estadual, e também com a instituição do “Prêmio Escola do Novo Milênio”, para professores, funcionários e alunos das 100 escolas com desempenho acima da média de 5,0 pontos, numa escala de 0,0 a 10,0 pontos.

A novidade de se fazerem testes pelo computador, aliada a uma sistemática de premiação, foram dois fatos que concorreram significativamente para a popularização do sistema de avaliação, que na época ficou conhecido como SPAECE-NET (Ceará, 2002).

Os entrevistados mostraram tomar conhecimento da existência do SPAECE, quando sua escola foi incluída na avaliação, ou seja, somente no momento da aplicação dos testes. “Nós fomos informados nas reuniões pedagógicas de que os alunos serão avaliados. Mas nunca foi dado assim... em dizer o que era realmente o SPAECE, por que íamos ser avaliados” (Dir. Esc. C).

O depoimento acima mostra que o SPAECE chegava nas escolas de forma verticalizada, ou seja, a comunidade escolar não era previamente preparada, esclarecida sobre a avaliação. Esse procedimento parece ser uma marca das avaliações externas, cuja prática necessita urgentemente ser repensada.

No que tange especificamente às avaliações do rendimento escolar realizadas no período de 1995 a 2002, as opiniões encontram-se bem divididas. A metade dos entrevistados respondeu que ocorreram duas a três avaliações. “Acho que foi dois ou três anos seguidos que a escola recebe as premiações do SPAECE-NET” (Pro. Esc. B-III, 3ª M). Outro professor faz afirmação semelhante, confirmando que “houve de duas a três avaliações aqui, inclusive se recebeu um prêmio” (Prof. Esc. C-II, 4ª P).

Outro grupo, com 25% dos entrevistados, recorda ter havido uma única aplicação, que foi no ano de 2002. “Na gestão do Naspolini houve apenas uma vez

[...] O SPAECE foi feito pela internet e eles fizeram na escola vizinha. Existiam pólos e os alunos selecionados eram encaminhados” (Prof. Esc. A-III, 3ª M).

Os demais afirmam a ocorrência de avaliações nesse período, mas não se “recordam”, não sabem precisar quantas vezes ou com que periodicidade ocorreram tais avaliações.

De fato, conforme dados da pesquisa documental, no período em estudo, 1995 a 2002, houve quatro edições do SPAECE. Em 1996 e 1998, quando passou a ser bianual, ainda no início do governo, e em 2001 e 2002, com a implantação do sistemas de testes pela *internet*, SPAECE-NET, retornando a ser novamente anual.

Pelo que foi recordado, as referências recaem nas duas edições do SPAECE-NET de 2001 e 2002, reforçando a tese de que a inovação com o uso dos testes por computador e a instituição do prêmio foram preponderantes na socialização do sistema de avaliação cearense no meio educacional.

Sobre como ocorreu o processo de aplicação destas avaliações, são relatados procedimentos referentes tanto para a aplicação tradicional na forma lápis e papel, que refletem as avaliações do SPAECE anteriores a 2001, como para a aplicação por computador, via internet, que ocorre a partir de 2001.

O pessoal da estrutura do CREDE, da SEDUC vem para aplicar a prova, aí eles vão para a sala e aplicam a prova na sala. Sendo que, alguns alunos fizeram Português, outros, Matemática... Já no SPAECE-NET , já veio a lista. Nós mandamos a relação dos alunos para o CREDE e aí já veio de lá a lista dos alunos que iriam participar. O CREDE mandou um carro para pegar os alunos, até era uma topic, para levar até à outra escola. As provas eram feitas no laboratório. Só os alunos que entraram. Eles não permitiam que a gente entrasse (Dir. Esc. C).

A maioria dos entrevistados, ao descrever a metodologia do SPAECE-NET, levanta vários questionamentos quanto a sua operacionalização, os quais devem ser considerados, com vistas ao aperfeiçoamento do processo.

Houve um sorteio dos alunos e é marcada uma data, já no final do ano letivo, e o local onde eles vão fazer esse tipo de avaliação... A maior parte das pessoas que tinham sido sorteadas, eram pessoas que tinham evadido. E outra questão foi porque foi em outra escola mais distante, a gente tinha que levar de carro. Quando chegamos lá os computadores não funcionaram todos e outra coisa, a pessoa que estava como monitor não tinha paciência de explicar os procedimentos. Eu fiquei imaginando... Puxa! Eu participei das questões, depois daquele banco de dados enorme, e não funciona quando chega na execução (Prof. Esc. A-II, 8ª LP).

Embora alguns professores atuem como participantes do processo, inclusive elaborando questões para os testes, conduzindo os alunos aos laboratórios, ajudando na organização da turma, outros reclamam por não terem acesso aos testes, de não poderem se quer permanecer na sala. O envolvimento do professor em todas as fases de uma avaliação é uma questão que precisa ser melhor definida e trabalhada. Em nome do excesso de zelo pela credibilidade e fidedignidade do sistema, pode estar perdendo um grande aliado.

A partir de 1996, o SPAECE incorpora a vertente da Avaliação Institucional, passando a diferenciar-se dos demais sistemas estaduais de avaliação. A visão dos diretores e professores sobre essa vertente enfatiza dois aspectos. O primeiro, apontado por cinco entrevistados, refere-se ao seu caráter participativo, pois são envolvidos os representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. “É de fundamental importância porque é vivenciado por todos na escola” (Dir. Esc. A). “Ela é feita estratificada e por segmento” (Prof. Esc. A-III, 3ª M).

A “Participação” é uma característica própria das avaliações qualitativas, como é o caso da Avaliação Institucional, constituindo um dos seus três pilares básicos, conforme especificado em seu projeto inicial (Ceará, 1996).

Em segundo lugar, outro aspecto ressaltado por quatro entrevistados refere-se ao outro pilar e também princípio fundamental, que é a “Globalidade”. A “Avaliação institucional é exatamente a que avalia a instituição como um todo, tanto a parte administrativa, a pedagógica, a financeira, as próprias relações, enfim, a instituição num todo” (Dir. Esc. C).

Apenas três professores demonstraram não conhecer o referido projeto, não opinando, portanto, sobre tal questão.

Como se trata de uma proposta mais recente, cuja expansão se deu de forma gradativa e por “Adesão”, a maioria dos entrevistados só veio a tomar conhecimento a partir de 2000, quando ocorreu a sua terceira etapa, contando com uma adesão mais significativa de escolas da rede estadual.

A avaliação Institucional, a própria SEDUC publicava que tinha e as escolas que quisessem passar pelo processo de avaliação, era adesão. Elas poderiam aderir à Avaliação Institucional, iam para lá, e elas faziam todo um treinamento... (Dir. Esc. C).

Quanto à periodicidade das etapas da Avaliação Institucional no período de 1995 a 2002, declaram os diretores das escolas A e B que chegaram a participar uma ou duas vezes, provavelmente no ano 2000, já “no finalzinho da gestão do Napolini” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP). A Escola C participaria pela primeira vez somente no ano de 2004, portanto fora deste período.

A forma como foi detalhado o processo da Avaliação Institucional vivenciado nas escolas fornece uma visão global desse processo, com suas principais características, princípios e fundamentos, conforme sintetizado a seguir:

Primeira coisa, nós fomos convidados pra sermos esclarecidos, o que era essa Avaliação Institucional, que não era obrigação, era adesão, aquela coisa toda. Depois nós tivemos um momento de socialização na escola, mobilizamos os segmentos para que fosse divulgado. Na outra semana nós convidamos... cada dia tinha uma avaliação de cada segmento. Um dia com os pais, um dia com os professores, pra os servidores e assim por diante. Quando ficou pronta aí teve um dia que também foi passado pra gente os resultados. Então eu acho que foi positivo porque teve a divulgação, teve a execução e a avaliação final, o resultado (Prof. Esc. A-II, 8ª LP).

Verifica-se uma visível aceitação e validação da proposta da Avaliação Institucional, tanto por parte dos professores como dos gestores. “Eu acho até a Avaliação Institucional é mais importante do que a Avaliação do Núcleo Gestor³⁰. A Avaliação Institucional é mais fidedigna... ela é muito mais rica” (Dir. Esc. A).

Apesar de ter como princípio a adesão, a opção voluntária pela escola, destacada inclusive nas falas anteriores, alguns entrevistados questionam considerando uma pseudo-adesão. “Eu fiz mais por determinação da SEDUC. Eu não fiz espontaneamente. Algo que vem da SEDUC a gente sempre faz. Não foi aquele negócio espontâneo da escola” (Dir. Esc. B).

Observa-se que a escola sente uma pressão, ainda que velada, para participar do processo. Por se tratar de uma política do Governo, ela sente-se obrigada a participar. O ranço da cultura hierarquizada, autoritária, que predomina no sistema educacional, pode transformar, implicitamente, um simples “convite”

³⁰ Ceará. Secretaria da Educação Básica. Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional. Projeto de Avaliação do Desempenho do Núcleo Gestor das Escolas Públicas do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2006. Refere-se ao processo de avaliação de todos os membros que compõem a equipe gestora das escolas estaduais, introduzido pela Lei Nº 13.513, de 19/07/04 e pelo Decreto Nº 27.556, de 13/09/2004, tomando como base as dimensões da gestão participativa, pedagógica, de pessoas, administrativo-financeira e de resultados, segundo descrevem Lima e Pequeno (2007).

numa “obrigação”. Há que se reforçar os cuidados quando na fase de sensibilização das escolas para participarem do projeto, a fim de que a Avaliação Institucional não seja compreendida como algo compulsório. A Escola deve aderir somente quando de fato estiver consciente dos benefícios e das possibilidades de transformação com a sua realização.

5.5 Divulgação dos Resultados do SPAECE.

Concluída a etapa de coleta dos dados de uma avaliação, tem início a importante fase de sistematização e divulgação dos resultados. Vários são os meios e as formas encontrados para disseminar esses resultados aos diferentes tipos de audiências e usuários.

No período em estudo, foram realizadas pelo SPAECE quatro edições da Avaliação do Rendimento Escolar (1996, 1998, 2001, e 2002) e três etapas da Avaliação Institucional (1996, 1998 e 2000), uma vez que a etapa de 2002 foi adiada para 2003.

Interroga-se como os resultados foram comunicados, a forma como chegaram à escola e o que diziam cada uma das avaliações que integram as duas vertentes deste sistema.

Nas avaliações do rendimento escolar, conforme apontado pelos professores, os resultados chegam à escola através da direção, que os apresenta nas reuniões de planejamento com os professores. Depreende-se das falas que os resultados são socializados mais exclusivamente com o segmento professor, uma vez não ter sido mencionado, nas entrevistas, nenhum outro foro de discussão envolvendo outro público da escola.

Então, no primeiro sábado de cada mês existe o planejamento e lá foi colocado esses resultados para os professores. Desde quando aconteceram as provas do SPAECE que os resultados, quando saem, a diretora sempre divulga aqui para nós (Prof. Esc. A-I, 3ª M).

Ao direcionar para o professor os resultados das avaliações, a escola reconhece neste um protagonista potencial para seu uso imediato. Neste sentido, como afirma Ravela (2005:6-8), “o primeiro que tem que ser feito é dialogar com docentes a partir dos resultados... Uma abordagem desse tipo tem a vantagem de promover a participação dos professores e a busca de novas práticas a partir dos resultados da avaliação...”.

Geralmente, os resultados são apresentados verbalmente pela direção, por ocasião dessas reuniões, a partir da exploração dos “gráficos”, mostrando o desempenho da escola.

Na escola B, é mencionado que os resultados também são afixados em local visível. “Bem, é exposta. A gente trazia material de reunião, cartilhinha, gráficos, do geral do Estado. Existia já no final do período do Napolini” (Dir. Esc. B). Da mesma forma, o professor confirma que “o colégio foi na SEDUC, pegou o resultado e pregou no painel” (Prof. Esc. B-III, 3ª M).

Entretanto, vale salientar que tão importante quanto a divulgação para os professores seria a sua divulgação de forma adequada para os demais sujeitos que integram a comunidade escolar, sobretudo, para os pais e alunos.

A participação do CREDE nesse processo de comunicação dos resultados também é ressaltado em outra escola. “Chegou através do CREDE até o resultado de 1998. Eles informaram à escola o resultado da avaliação e inclusive o nome do aluno que foi selecionado como destaque na avaliação. Não foi nada como boletim, foi mais assim informal” (Dir. Esc. C).

Mais uma vez, entra em cena o aspecto da premiação contribuindo para a popularização da avaliação, do próprio sistema, ainda que a partir de um caso particular.

Algumas falas também dão conta de como era inexpressiva a divulgação dos resultados das avaliações nesse período. “Antes a gente não tinha acesso. Eu não sei como chegava lá na direção. Eu não sei como chegava lá na escola, em que época... Mas não era divulgado como é agora. Chega na escola, a gente marca uma reunião e tudo é explanado” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP). Corroborando essa opinião, é acrescentado por outro professor que “na realidade eles não chegavam, estão chegando agora. Desde o ano passado que a gente recebe o informativo colocando toda avaliação da escola” (Prof. Esc. A-III, 3ª M).

Quando devidamente discutidos, os resultados são compreendidos e absorvidos, como demonstrado pela maioria dos respondentes que tiveram acesso a esse material. Mostram-se bastantes preocupados com o baixo desempenho obtido

pelas escolas. “Não foi muito bom, deixou muito a desejar. Uma média que não foi das piores, mas que foi muito baixa” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP).

Somente dois depoimentos da Escola C, que por ter sido premiada, acreditam que a escola se saiu bem. “Eu acho que foi bem. Inclusive, este último que veio agora a gente foi até homenageado na escola. Recebemos o 14º salário porque nós tivemos um bom rendimento, eu acho” (Prof. Esc. C-I, 4ª P).

Percebe-se que a divulgação dos resultados do SPAECE deixa pontos a desejar, mostrando-se ainda como um aspecto do sistema que necessita ser aperfeiçoado. Essa preocupação já fazia parte da equipe da SEDUC neste período.

Ao longo desses anos também pode-se perceber que a disseminação cuidadosa dos resultados das avaliações, feita por meio de documentos elaborados e adaptados às várias audiências, com relatórios concisos e de linguagem clara, menos técnicos, quantitativos e mais descritivos e qualitativos, ajudam mais facilmente a compreensão das informações e possibilitam um maior uso aos que deles necessitam e podem utilizá-las efetivamente (Pequeno, 2000:133).

É preciso assegurar a tradução dos resultados numa linguagem apropriada aos diferentes interessados. Este é o primeiro e decisivo passo para viabilizar a utilização conseqüente dos resultados. Afinal, como foi identificado,

O principal defeito das unidades de avaliação é crer que todos vão compreender e se interessar pelos seus relatórios. E pretender informar a todos com um único tipo de relatório. É necessário, como disse antes, transformar os resultados em reflexão didática e criar espaços de discussão e formação a partir dos resultados (Ravela, 2005:6).

Na vertente da Avaliação Institucional, como se trata de uma avaliação da escola, na escola e pela escola, cujo processo culmina com a elaboração do Relatório Escolar, a possibilidade de retorno dos resultados é praticamente imediato.

Sendo o Relatório Escolar o primeiro e principal produto para divulgação, a estratégia mais utilizada para sua socialização, segundo a maioria dos entrevistados, são as reuniões com os diferentes segmentos que participaram do processo e que compõem a comunidade escolar. “O relatório foi socializado não só com os professores, mas lembro que ela fez com os alunos. Fizemos muitas reuniões por conta dessa avaliação” (Dir. Esc. B).

Como esta modalidade de avaliação é coordenada no âmbito da escola pelo Conselho Escolar, a comunicação dos resultados também tem a participação desse colegiado, conforme assumido por um professor membro do conselho.

Depois de todos os dados feitos, depois que mandaram o relatório nós fizemos reuniões também com os segmentos: os pais, os professores, e repassamos para os alunos. Era a diretora e eu também, como presidente do Conselho Escolar, aí nós repassávamos, dizíamos os dados... (Prof. Esc. B-I, 4ª P).

Ainda sobre a disseminação dos resultados da Avaliação Institucional, em outra escola foi observado o contrário. “Na realidade a gente está trabalhando mais nesses últimos anos. Na época do Napolini, a gente não trabalhava a questão dos resultados. Hoje eles estão mais presentes aqui no nosso dia-a-dia” (Prof. Esc. A-III, 3ª M).

Considerando as características e especificidades desta modalidade de avaliação, os resultados se apresentam de forma mais descritiva, com o diagnóstico daquilo que é bom, que está produzindo resultados, assim como os aspectos considerados críticos e que, portanto, necessitam melhorar. “Alguns pontos chamaram a atenção: que o lugar que os alunos mais gostam é a biblioteca; a interação dos professores com os alunos. Alguns pontos negativos: a infra-estrutura, os banheiros, a higiene e a merenda escolar” (Dir. Esc. A).

O modelo de avaliação adotado, numa linha mais qualitativa, participativa e global, permite a compreensão de todo o processo que está por traz dos resultados. Possibilita a identificação das causas, dos porquês de determinadas situações, como foi dito, “mostrou tanta coisa que a gente nem imaginava” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP).

Um bom diagnóstico é fundamental e imprescindível num processo de definição de políticas, de tomada de decisão, de implementação de ações interventivas na perspectiva de provocar mudanças, transformações.

Na primeira avaliação, eles falaram muito sobre a questão da estrutura física da escola, a questão dos banheiros, falaram também sobre a administração mesmo, sobre a gestão. Então, as respostas ditas por eles, assim, nos ajudou bastante para que a gente repensasse e melhorasse a nossa prática... A gente sentiu que a avaliação nos norteia mesmo a melhorar nossa prática (Dir. Esc. C).

A percepção da avaliação como algo capaz de contribuir para a correção de rumos, aperfeiçoar processos, melhorar resultados, demonstra um estágio de compreensão mais amadurecido e, desta forma, mais receptivo ao Projeto da Avaliação Institucional em curso no Estado.

Embora a forma, o tipo e a quantidade de materiais produzidos neste período e distribuído com as escolas não correspondessem ao ideal, ao suficiente, conforme esperado, “na época do Napolini a gente recebia os mapas de resultados, documentos escritos, aquelas cartilhas, formulários... Mas agora é bem mais aprofundado” (Dir. Esc. A).

Parte significativa dos professores “não sabe” ou “não lembra” se chegou algum tipo de material impresso sobre avaliação, seja do Rendimento Escolar ou Institucional. “Se chegava eu não me recordo. Se chegava a gente não tinha acesso como a gente tem agora” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP).

Este quadro explicita uma fragilidade da política de avaliação, no sentido de criar meios e condições necessárias para que os resultados tenham amplo alcance, propiciando mais visibilidade e transparência das ações desenvolvidas pelo SPAECE, concorrendo para o uso efetivo dos resultados.

5.6 Uso dos Resultados do SPAECE.

O trabalho com os resultados das avaliações na escola inicia-se por sua discussão com todos os segmentos da comunidade escolar. É o primeiro momento de leitura e reflexão dos indicadores coletados. É o olhar para a fotografia recém revelada.

No caso do SPAECE, essas discussões, quando ocorrem, têm como foro a Semana Pedagógica e as Reuniões de Planejamento, privilegiando, quase que exclusivamente, a participação dos Professores e do Núcleo Gestor da escola.

No início do ano são discutidos esses assuntos: aprendizagem, a escola, exatamente em cima do resultado que vem de lá. Na semana pedagógica reúne todos os professores e funcionários da escola e passa um *slide*, vão falando, vão mostrando as dificuldades e para a gente procurar uma solução (Prof. Esc. B-II, 8ª LP).

Em outra escola se percebe a preocupação em estabelecer uma discussão de caráter mais permanente desses resultados, não apenas em momentos estanques, como semana pedagógica ou planejamento.

Todas as avaliações que acontecem na escola, por exemplo, do rendimento escolar, nós temos uma discussão com o Conselho de Classe... E em relação à Avaliação Institucional também a gente senta, a gente comenta, tem um dia só pra analisar esses resultados aí. E tem uma questão interessante, não é só uma vez não. É o ano inteiro. - Lembra, da avaliação? Lembra que tem aquele ponto que tem que reverter? O tempo inteiro a gente fazendo essa retomada pra reverter o problema que aparece no resultado da avaliação (Prof. Esc. A-II, 8ª LP).

Ainda que primordial, não basta travar essa discussão somente com o corpo docente. É preciso estendê-la a toda a comunidade escolar e para além dela. Segundo Carvalho (2007:18),

ainda não criamos um meio de devolver os resultados avaliativos para a ponta do sistema e para as comunidades. Entende-se, por comunidade, não só pais, as famílias, como também todos os sujeitos do território em que a escola se insere. Pela ausência deste processo devolutivo, é possível inferir que os dados avaliativos não são apropriados pelos professores, pela escola, pelos alunos e pela comunidade, comprometendo-os a alterar o *status quo* do baixo rendimento escolar das crianças e adolescentes brasileiros.

Entretanto é animador saber que na opinião da maioria dos entrevistados, de certa forma, as avaliações ocorridas têm contribuído para a melhoria do sistema

educacional, embora este seja um processo lento e a longo prazo, e que enfrenta algumas resistências dos professores, conforme frisado pela Diretora da Escola A. Outra diretora descreve um pouco essas contribuições:

Eu acredito que agora com toda essa ênfase dos dados, os professores estão conhecendo mais, trabalhando mais, eu acredito que a partir daí possa ter um melhor resultado. Porque, pelo menos aqui na escola, nós trabalhamos, além de explicar, trabalhamos, estudamos o que é o SPAECE. Todos eles agora, pelo menos, conhecem quais são os Descritores do SPAECE. Os conteúdos que eles vão trabalhar. Os que aparecem mais e algumas questões, aproveitando o material que nós recebemos também da SEDUC. É, as questões que cada um deles receberam. Assim, como é que são elaboradas algumas questões, porque as vezes uma das dificuldades que a gente via era que os meninos não eram acostumados com aquele tipo de elaboração de questões (Dir. Esc. C).

Vários aspectos são mencionados como indício de melhorias decorrentes dos processos avaliativos:

- o acompanhamento mais atento aos indicadores educacionais, as taxas de aprovação, reprovação;
- o alerta para a situação crítica em que se encontra a educação em termos de defasagem das aprendizagens;
- a priorização dos conteúdos mais básicos, julgados essenciais à formação dos alunos;
- a apresentação ao alunado de outra forma de avaliação, além do incentivo com a distribuição de prêmios, como computadores, impressoras etc., pelo bom desempenho;
- a oportunidade de reflexão individual e coletiva sobre as práticas pedagógicas e sua relação direta com os resultados.

Eu acho que ela vem contribuindo muito, pela reflexão pessoal e escolar. Eu muito particularmente junto com meus colegas tenho levantado questionamentos procurando fazer alguma coisa para melhorar, a escola tem procurado melhorar... Da parte profissional de cada um, eu acho que tem levado a uma reflexão (Prof. Esc. A-III, 3ª M).

Seguindo a mesma linha de entendimento, outro professor complementa:

Eu acho que a avaliação tem contribuindo sim porque, pelo menos eu percebo, por parte dessa direção muito preocupada com essa melhoria. A gente faz, tenta tomar consciência de que a gente precisa melhorar. Se a

avaliação ajuda a tomar consciência de que precisa melhorar, já ajudou (Prof. Esc. C-III, 8ª LP).

As falas anteriores comprovam que a avaliação vem provocando reações nos sujeitos, principalmente entre professores, despertando um nível de conscientização acerca da problemática e ao mesmo tempo de responsabilização. Esse último expressa uma tendência desejada por alguns sistemas de avaliação, em que as avaliações cumpriram a tarefa de responsabilizar a escola e os sujeitos que a compõem, por seus resultados (*accountability*), numa tentativa de motivá-la, persuadi-la ou mesmo pressioná-la a aumentar seu esforço individual, sua eficácia escolar.

Noutra perspectiva, vale destacar a opinião de um professor de que este tipo de avaliação não tem trazido tantas melhorias.

Acho que não, porque estão faltando outros parâmetros, assim... Acho que a escola devia discutir mais seus problemas. A escola está muito atrelada a SEDUC, ao CREDE. Tudo que se vai fazer tem que está atrelado lá, a escola não tem autonomia para nada... Essas avaliações contribuem pouca coisa, quase nada, eu vejo assim! Você dá o diagnóstico da escola e o que foi feito? Acho que praticamente nada (Prof. Esc. A-I, 3ª M).

Nessa direção, alguns autores defendem que as Políticas de Avaliação Educacional, para serem conseqüentes, têm que se fazerem acompanhadas de ações efetivas, diretas e objetivas de ajuda e apoio à escola.

Esta seria uma ação social e educacional condizente com os princípios de equidade social. Nada disso é realizado. O que se faz equivale à situação de alguém que caiu num poço profundo e escuta uma pessoa à beira do poço, lá em cima, constatar: 'você caiu no poço!', e, depois, ir embora. Será que quem está lá, no fundo do poço, vai conseguir sair sozinho? (Gatti, 2007:36).

Entretanto, ao que indica, alguns projetos foram desenvolvidos pela escola a partir destas avaliações. Em sua grande maioria foram voltados para a leitura e a escrita, como, por exemplo, o "Projeto Viajando na Leitura", "Colônia de Férias" com oficina de leitura e escrita", entre outros.

Tiveram muitos projetos de leitura, porque uma das coisas que foi detectada, por exemplo, os nossos alunos praticamente são analfabetos em termos de leitura. Em cálculo também, algumas coisas, mas de cálculo foram feitas poucas coisas, praticamente nada. Esses projetos estão dentro do projeto da nossa escola. Então, nossa escola trabalha em cima de alguns projetos e um deles é melhorar o aluno em termos de, por exemplo, de escrita, de leitura e de cálculo. Mas tem avançado muito pouco (Prof. Esc. A-I, 3ª M).

Nesta mesma escola observou-se que os projetos são diversificados em duas frentes, atendendo tanto aos alunos como aos professores. Aqui aparece latente a preocupação de trabalhar a formação continuada dos docentes, assumida pelos próprios professores dentro da escola.

Eu sou uma que encabeço um projeto. A gente percebeu as dificuldades dos alunos, por exemplo, da Língua Portuguesa, de ortografia, então eu fiz um trabalho paralelo todas as sextas-feiras, usando DVD e a sala de Vídeo. Então a gente tem as intervenções em cima dessas avaliações. Todo professor ele é convidado para apresentar sugestões, temos capacitações. Capacitação, grupos de professores, feito na escola pela própria escola. Agora é uma coisa legal porque a direção ela expõe todos os resultados e isso ajuda. Ela pede ajuda, pede pra se unir. Não é uma coisa imposta, ele pede ajuda. Vamos nos unir, vamos fazer diferente (Prof. Esc. A-II, 8ª LP).

Um aspecto chama a atenção nesta fala, o papel articulador e motivador que a direção exerce junto aos professores, numa posição horizontal de colaboração. Da mesma forma, percebe-se um sentimento de grupo, de compartilhamento de saberes e experiências entre os professores, numa dimensão solidária, de crescimento coletivo. Eles criaram um modelo próprio de formação continuada, demandada e realizada pelo grupo.

Além dos projetos na área curricular, voltados para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, foram relatados outros com diferentes focos. Mencionaram-se projetos para trabalhar com os pais, no intuito de trazê-los mais para dentro da escola; projetos de melhoria da infra-estrutura da escola e aquisição de materiais; projetos na área pedagógica sobre a questão metodológica, de práticas de ensino.

Embora pontuais, estes projetos demonstram a inquietude da escola diante do diagnóstico das avaliações e, sobretudo, a vontade de acertar, de melhorar. Por outro lado, sente-se a ausência de macro políticas educacionais, referenciadas pela escola, pensadas a partir dos resultados das avaliações, com focos claros e definidos para os problemas levantados.

O uso dos resultados das avaliações constitui ainda uma prática localizada e bastante elementar, se considerar que a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) deixa de incorporar tais indicadores. Duas das três diretoras entrevistadas afirmaram que não utilizaram os dados do SPAECE, quando da elaboração destes documentos.

Ao ignorar os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos, o nível de desempenho destes, a média obtida pela escola nessas avaliações, percebe-se por parte da escola uma desconexão das políticas, diretrizes ou ações, pensadas no âmbito da escola, com a sua própria realidade. É questionável a consistência dos Projetos e Planos que desconsideram os diagnósticos das avaliações existentes.

Voltando-se mais especificamente para a questão do professor em sala de aula e as possíveis contribuições das avaliações do SPAECE, a maioria reconhece impactos positivos.

A avaliação tem contribuído porque o professor está mais preocupado em trabalhar determinados temas que vai facilitar o seu aluno nesse rendimento aí. Há um esforço muito grande do professor com relação a isso, mas os efeitos são muito pequenos porque o fator tempo dele, não contribui para isso, precisa de mais tempo. ...eu já dei cursos de férias várias vezes aqui para melhorar o nível deles. Passávamos o mês todinho aqui, eu vinha sem nenhum ônus, sabe? E era muito gratificante para mim... (Prof. Esc. A-I, 3ª M).

Outro entrevistado reconhece a influência das avaliações externas sobre sua prática docente, levando-o a repensar sua metodologia.

O que eu fazia ano passado, hoje eu faço diferente. As estratégias de trabalho, as avaliações são diferentes, as abordagens são diferentes. É como as avaliações estivessem norteando o que a gente tem de fazer. Não vá por aqui que não está dando certo, vá por esse outro caminho (Prof. Esc. A-II, 8ª LP).

Ao mesmo tempo o uso dos resultados das avaliações está contribuindo para revisar práticas, atitudes, influenciar na priorização de determinados conteúdos do currículo, tem servido também aos professores para uma reflexão do processo de ensino e de aprendizagem, bem como de alguns fatores que possam estar relacionados, como destacados por Lima (2005) e também reafirmados em Lima (2006), assumindo uma postura mais crítica, mais questionadora de sua práxis.

A gente fica a refletir: o que a gente está fazendo? Porque você chega a uma prova dessa no nível mesmo de 5ª a 8ª série, e você vê que o aluno está completamente perdido. Você fica angustiado como professor. Eu fico naquele momento com aquele ponto de interrogação bem grande dentro da gente: até onde eu estou podendo? Será que estou limitando o aprendizado desse aluno? Existe também essa preocupação. O que é que eu posso fazer para que esse aluno sinta mais curiosidade em termos de perguntar, de participar, assim, neste sentido (Prof. Esc. C-II, 4ª P).

A análise dos resultados alcançados pelos alunos em cada disciplina levou os professores a diversas conclusões, além daquelas que evidenciam um baixo nível de

desempenho dos alunos ao longo das avaliações, também comentadas por Lima (2003) na análise dos resultados de 2002, Lima (2005) referente à avaliação de 2003, e ainda, em Lima (2006), quando da leitura dos resultados de 2004.

Primeiro, foi constatada uma diferença entre o currículo trabalhado na escola e o currículo avaliado, ou seja, as competências e habilidades avaliadas nos testes não correspondem àqueles da sala de aula.

Eu não posso culpar meu aluno por causa do nível dele não está condizente com o nível do SPAECE, que é um nível diferente, uma linguagem diferente de uma prova daquela. Porque eles não foram preparados para fazer isso. É tanto que as diretoras estão com uma preocupação muito grande em dar o conteúdo mínimo necessário para o aluno. Não estão preocupadas, por exemplo, em dar Função. E o SPAECE utiliza Função, utiliza não sei o que, como é que pode um negócio desse? É um contra-senso (Prof. Esc. A-I, 3ª M).

Segundo, a corrente pedagógica predominante, ainda numa linha tradicional, entra em choque com as concepções que norteiam a elaboração dos testes, com itens contextualizados, que exigem habilidades de interpretação e raciocínio. “O nosso aluno tem muita dificuldade de leitura e raciocínio, ele é habituado a decorar fórmulas, algoritmos, mas não foi levado a raciocinar. Ele não sabe contextualizar aquilo que aprendeu na escola, com a vida prática dele” (Prof. Esc. A-III, 3ª M).

Em terceiro lugar, é enfocada a distinção da Avaliação da Aprendizagem feita na escola, cujos conteúdos estão temporalmente mais próximos, mais delimitados, da Avaliação de Rendimento Escolar, realizada no âmbito do sistema educacional, cuja Matriz de Referência tem uma abrangência mais ampla e, portanto, mais diversificada.

Eu acho que a avaliação feita pelo SPAECE é distante porque a avaliação que a gente faz em sala de aula geralmente a gente coloca mais o conteúdo recém-visto pelos alunos. E esse SPAECE-NET, aquelas questões, geralmente são questões, por exemplo, o aluno está no 3º ano e caem questões de 1º ano, aí o aluno talvez já tenha esquecido ou não tenha tempo de fazer uma revisão... (Prof. Esc. B-III, 3ª M).

Ressalte que um terço dos professores entrevistados não chegaram a analisar o desempenho dos alunos nas disciplinas que lecionam, ou por não terem acesso aos resultados ou por falta de tempo. Em um tom meio que de desabafo ou mesmo de justificativa é colocado por um deles: “Eu sempre comento com as minhas colegas que na educação tem muita coisa bonita no papel, sabe. Mas, você,

em sala de aula, com 200 horas, fica muito a desejar. A gente fica muito sem tempo pra ler, refletir, ver o que foi posto” (Prof. Esc. C-II, 4ª P).

Esta afirmação desperta a atenção para a necessidade, tanto por parte da SEDUC, do CREDE, como da Escola, de melhor definir suas estratégias de utilização dos resultados, a serem desenvolvidas dentro da programação de suas atividades, da jornada de trabalho dos seus servidores.

Pode-se inferir que os resultados chegam a ser divulgados e até utilizados, mas, de forma e intensidade muito diferenciadas entre as unidades do sistema e seus integrantes. Verifica-se que ainda persiste o desafio de melhor divulgar e utilizar os resultados das avaliações desenvolvidas pelo SPAECE. Torna-se imprescindível planejar estratégias que assegurem maior igualdade no acesso a essas informações.

O efeito exercido pelas avaliações sobre o currículo é confirmado tanto pelos Diretores como pelos Professores. “Na época nós mudamos assim. Nós tínhamos 4 aulas de Língua Portuguesa e 4 aulas de Matemática. A partir desses resultados, trabalhamos mais efetivamente. Aumentamos mais duas aulas de Língua Portuguesa e mais uma de Matemática” (Dir. Esc. A).

É ainda ressaltada, por dois dos Diretores, a intencionalidade em “adaptar” o Currículo Escolar à proposta do “Estado”, ao Currículo Avaliado, para se obter melhores resultados nas “provas”. “Depois que a gente tomou melhor conhecimento do SPAECE, dos próprios descritores, o que é mais cobrado nas avaliações, nós temos tentado adaptar nosso currículo a esses conteúdos” (Dir. Esc. C).

Alguns professores não acreditam que tenham ocorrido mudanças curriculares motivadas pelas avaliações. O currículo desenvolvido pela escola não sofreu este tipo de influência. “Nós estamos trabalhando não preocupados com o SPAECE. Nós estamos preocupados com o aluno, a sua vida, o seu dia-a-dia, selecionando alguns conteúdos, os melhores para ele. E praticamente a gente esquece esse SPAECE” (Prof. Esc. A-I, 3ª M).

Entretanto, sobre este aspecto, a maioria dos entrevistados reconhece que aconteceu algum tipo de modificação no sentido de alinhar os conteúdos

trabalhados em sala de aula, com aqueles avaliados no SPAECE. “Houve uma mudança porque nós pegamos os conteúdos pedidos no SPAECE e a gente está procurando trabalhar exatamente esses conteúdos para serem cobrados no final do ano” (Prof. Esc. B-I, 4ª P).

A Avaliação deve ser um parâmetro para aperfeiçoamento do Currículo. Ela pode contribuir para diagnosticar o desempenho dos alunos nos diversos aspectos ou componentes curriculares avaliados, possibilitando identificar fragilidades que requerem maior atenção.

Contudo, há que se ter cautela para que os papéis não se invertam. O Currículo não pode ser pensado, definido, em função do que é avaliado. O Currículo é algo mais amplo, não pode ser reduzido (Currículo Mínimo) a uma Matriz de Referência, que representa apenas

referências de algumas competências e habilidades selecionadas para uma série / disciplina, possíveis de serem avaliadas, conforme limitações dos modelos e metodologias adotados. Portanto, não podem servir como currículo, ou mesmo substituí-lo, considerando que este tem maior amplitude (Lima, 2005:142).

As prováveis influências – alinhamento do currículo ao que é avaliado – certamente devem ocorrer por ocasião dos planejamentos, apontados pelos entrevistados como locus de mais discussão dos resultados das avaliações. Porém, esse procedimento parece não ser habitual ou sistematizado.

Só quando a gente tem uma reunião para falar daquele resultado do SPAECE-NET. Uma semana depois, um mês, a gente debate sobre aquilo, comenta. Mas, depois vêm outras questões dentro da escola que exigem que a gente também tenha outras reuniões, aí acaba esquecendo e só lembra quando novamente volta à tona, quando vai acontecer novamente outro SPAECE-NET (Prof. Esc. B-III, 3ª M).

Embora os resultados venham sendo socializados por ocasião dos planejamentos, há o reconhecimento da necessidade de otimizar esses momentos. “Não sei se a gente tem dado a devida atenção na hora de planejar, de replanejar” (Prof. Esc. C-III, 8ª LP).

Em termos de contribuição efetiva para mudanças na prática pedagógica de cada um dos entrevistados, foi destacada entre os diretores a preocupação em

seguir as orientações da SEDUC, mudar posturas, acompanhar e trabalhar melhor os resultados, através da elaboração de projetos específicos.

Eu estou sempre atrás dos colegas, estou sempre em cima, atrás de projetos, direcionando, fazendo Planos de Ação em cima dos resultados. Neste sentido o SPAECE influenciou mais do que o SAEB. Eu não sei se é porque é uma avaliação estadual, a gente tá mais perto do Sistema. Eu vejo mais entusiasmo em falar do SPAECE do que do SAEB. As provas do SPAECE são mais perto da realidade do nosso aluno do que as provas do SAEB (Dir. Esc. A).

Já entre os professores prevalece a opinião de que o SPAECE tem provocado uma reflexão tanto na seleção e priorização de conteúdos, como na maneira de ensiná-los, de trabalhá-los em sala de aula. “A gente faz com que o aluno leia muito mais, a gente faz interpretação de texto muito mais, acabou com aquela história de gramática limpa, só a gramática, agora já vem através dos textos” (Prof. Esc. B-II, 8ª LP).

As maiores dificuldades enfrentadas na utilização dos resultados do SPAECE, conforme revelado pelos entrevistados, referem-se basicamente:

- À falta de interesse, à desmotivação, à resistência dos professores, principalmente por se tratar de algo que vem de cima para baixo. “A Secretaria devia motivar mais os professores a trabalhar o SPAECE. Falta uma metodologia para se chegar ao professor de uma forma mais abrangente” (Dir. Esc. A);
- À sobrecarga de trabalho, ao ativismo do dia-a-dia vivenciado por diretores e professores, ocasionando a falta de tempo para analisar, estudar e trabalhar os resultados. “Muitas vezes a gente deixa determinadas coisas por conta de outras coisas que são também importantes que a gente tem de priorizar” (Dir. Esc. B);
- À falta de compreensão da própria avaliação, à metodologia utilizada. “A dificuldade inicial foi a gente compreender mesmo este tipo de avaliação. Se a gente não compreende bem, também não dá para passar isso para o professor” (Dir. Esc. C);
- À divergência entre os conteúdos ministrados pela escola e aqueles avaliados pelo SPAECE. “A realidade do nosso aluno é diferente. Nós

não podemos firmar-se só nesses assuntos que o SPAECE explora mais” (Prof. Esc. A-I, 3ª M);

- À forma de apresentação dos resultados. “A escala é complicada, o material chega, mas não nos ensinam a manipulá-lo, a nossa interpretação é superficial” (Prof. Esc. A-III, 3ª M);
- Ao desconhecimento dos descritores, dos conteúdos avaliados, dos itens utilizados, ou seja, o não acesso aos testes. “Ninguém sabe nem assim o conteúdo das provas, o que se passa, o modelo da prova. Ninguém tem o modelo da prova do SPAECE” (Prof. Esc. B-I, 4ª P);
- À forma insuficiente de divulgação dos resultados das avaliações para diferentes audiências. “Eu nem conheço os resultados do SPAECE. Conheço a cobrança, o resultado eu nunca vi” (Prof. Esc. B-II, 8ª LP). “Deveria ser mais divulgado, até para os alunos mesmos” (Prof. Esc. B-III, 3ª M);

As sete dificuldades anteriormente apresentadas concorrem de forma direta para o comprometimento do uso efetivo dos resultados das avaliações como um todo. É urgente enfrentar o desafio de superar cada uma delas, a fim de potencializar a utilização das avaliações desenvolvidas pelo SPAECE.

5.7 Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE.

Ao relatarem as dificuldades enfrentadas no uso dos resultados do SPAECE, de certa forma já foram também evidenciadas algumas das problemáticas ou falhas do sistema de avaliação.

Entre os diretores, verificou-se uma unidade em apontar a ausência de informações, a falta de conhecimento das avaliações como problema crônico do sistema, pelo fato de “não conhecer bem aquilo que você está aplicando. Não houve tantas informações sobre o que era, por que era, por que e para que nós precisávamos passar por esse processo” (Dir. Esc. C).

Com a mesma intensidade também foi colocada pelos gestores a falta de divulgação. Deveria ser mostrado mais diretamente para o professor, em reuniões específicas para este segmento. “As políticas são boas, o que falta é um *feedback* dos resultados, de voltarem pra escola” (Dir. Esc. A).

A deficiência na divulgação foi também um aspecto levantado pelos professores. “Eu esperava que nós tivéssemos um retorno. Até hoje nós não tivemos, acho que ficam engavetados” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP).

Esse depoimento vem confirmar o pensamento apresentado por Saul (1999:96),

Os estudos avaliativos têm assumido um papel eminentemente burocrático. Os relatórios de avaliação têm, via de regra, o destino de gavetas e prateleiras. Assim, a avaliação junto aos órgãos gerenciadores do sistema tem como função, quase que exclusivamente, o controle de alocação de verbas, exacerbando os conceitos de ‘utilidade, eficiência e serviço’.

Mais que cobrar a divulgação também se destacou que não ocorre uma devida mobilização e preparação dos alunos, professores e funcionários para vivenciarem estes processos avaliativos.

A minha maior crítica é que não prepara o aluno para participar, nem o professor. É uma coisa assim de última hora. Não é suficientemente informado. Tem que ser mais informado, dizer como é o nível ou então o conteúdo que cai (Prof. Esc. B-III, 3ª M).

Além do não conhecimento prévio dos conteúdos, também se mencionou bastante a falta de acesso às provas (testes), o tipo de questões (itens) que normalmente é utilizado. Neste sentido, a publicização de alguns itens, ilustrando as análises, quando da divulgação dos resultados, seria determinante para a compreensão e formação do professor.

Também foi ressaltada a falta de expressividade política, manifestada na inércia, em não querer fazer realmente alguma coisa pela escola, em oferecer apoio para superar seus problemas.

Parece que estão mais preocupados agora. Parece que a coisa está entrando assim num rolo compressor, está vendo a dificuldade que a escola está passando, a crise da escola, então parece que eles estão tomando consciência que deve fazer alguma coisa (Prof. Esc. A-I, 3ªM).

Outras críticas suscitadas dizem respeito ainda: ao nível do currículo avaliado que está muito além da realidade do aluno; à promoção automática dos alunos no sistema de ensino em ciclo, concorrendo ainda mais para a defasagem das aprendizagens acumuladas ao final de cada ciclo, quando são submetidos à avaliação; ao fato de ser realizada por amostragem, podendo não retratar devidamente toda a realidade educacional, provocando distorções nos resultados, entre outras.

Em meio às críticas já apontadas, é ilustrativo do contexto do período em estudo o posicionamento de uma diretora acerca da avaliação.

Esse período foi excelente pra Educação no Ceará. Eu acho que se abriram muitas portas. Napolini foi sempre muito ousado. Ele trabalhou muito a questão democrática na escola, que não é um processo fácil. Ele teve a coragem de implantar esse processo na escola. Também esse processo de avaliação: SPAECE, SAEB. Ele teve a coragem de efetivar o SPAECE na escola e não é fácil a implantação de novos programas, de novos projetos. Ele foi ousado e é lembrado por isso. Na época, foi muito criticado. Ah, ele inventa muito, ele cria... A era Napolini, ficou marcada para sempre na Educação do Ceará. É um divisor na educação em nosso Estado (Dir. Esc. A).

Analisando as políticas de avaliação nesse período e estabelecendo uma comparação com as políticas atuais, percebe-se que ocorreu uma série de mudanças, embora também permaneçam muitos dos problemas.

Em linhas gerais, o mais evidenciado foi a melhoria no aspecto da divulgação dos resultados. Segundo afirmações dos Diretores,

hoje nós somos mais informados sobre essas avaliações, até nós temos um suporte maior dos coordenadores pedagógicos mesmo para que essas informações cheguem ao professor. A gente está tentando fazer chegar essas informações até o professor para que eles usem na prática, em sala de aula (Dir. Esc. C).

Entretanto, outra diretora, apesar de reconhecer que esse processo está se aperfeiçoando, com o recebimento dos resultados mais detalhadamente, acrescenta que “falta algo que eu não sei bem dizer. Uma cobrança de se trabalhar mais efetivamente enquanto políticas, esses resultados na escola. Porque tá faltando a gente chegar na sala de aula” (Dir. Esc. A).

Em relação à Avaliação Institucional, foi observado que “esse ano as perguntas dirigidas aos alunos, aos pais, elas não foram muito claras. Tinham coisas lá que eles não sabiam. Geralmente são pais que não têm muito estudo” (Dir. Esc. B).

Entre os Professores também foram mais recorrentes os avanços relacionados à divulgação, mediante a impressão e distribuição de materiais como relatórios, boletins, *folders* etc. “A não ser que eu esteja esquecida, mas atualmente é que eu estou vendo que essas avaliações estão sendo divulgadas e que a gente está vendo” (Prof. Esc. B-II, 8ª LP). Corroborando este pensamento, outra professora afirma que

antes as avaliações eram feitas e pareciam que eram arquivadas e agora não, elas ficam botando sempre a escola acordada. – Olha vai ter uma reunião para divulgar o resultado do SPAECE. Eu acho que tem sido mais sistemática. Eu acho que agora tem mais comunicação (Prof. Esc. A-II, 8ª LP).

Seguindo ainda essa linha, foi destacado outro aspecto correlato, que é a abertura ao acesso a alguns itens dos testes, posteriormente à aplicação, na fase de disseminação dos resultados.

Hoje, eu recebi alguns exemplos das questões dos meus meninos. Hoje os alunos são avaliados e eu sei em que vão ser avaliados. Tenho exemplos das questões. Com essas questões eles não vão ter dificuldades, não serão pegos de surpresa, pois eu já estou trabalhando (Prof. Esc. C-III, 8ª LP).

Também foi mencionado o lado mais conseqüente, mais propositivo das avaliações, mediante a materialização de algumas políticas ou programas pensados a partir dos resultados obtidos, revelando uma vontade política em agir sobre os resultados, em transformar a situação diagnosticada.

O que eu acho é que as políticas da época do Napolini ficaram mais no papel. E isso parece está indo mais para a prática agora. Uma ficou mais no papel, só no diagnóstico mesmo. Mas, nessa agora, parece que a coisa está querendo andar mesmo (Prof. Esc. A-I, 3ª M).

Vale registrar que um terço dos Professores entrevistados não reconheceu que tivessem ocorrido mudanças significativas nas avaliações desenvolvidas pelo SPAECE. “As provas são do mesmo jeito. Inclusive, acho que as provas do SPAECE e do SAEB são muito parecidas” (Prof. Esc. C-I, 4ªP).

A partir dos comentários e das críticas levantados ao período de 1995 a 2002, e considerando as transformações já ocorridas até o momento presente, foram apresentadas ainda algumas sugestões no sentido de contribuir com o aperfeiçoamento do sistema de avaliação:

- Ampliar as formas e meios de divulgação, principalmente junto aos professores, mantendo-os motivados, incentivados e entusiasmados com relação ao SPAECE. “Uma política que chegasse junto ao professor, ou que se colocasse no Projeto Político Pedagógico da escola o SPAECE como prioridade” (Dir. Esc. A);
- Capacitar os professores na área de Avaliação educacional, para que possam compreender e participar ativamente do processo. “O professor precisa ser mais bem trabalhado. Ele tem que ser capacitado para elaborar essas questões no dia-a-dia, que envolvem habilidades e competências” (Prof. Esc. A-III, 3ª M);
- Envolver os professores no processo de elaboração dos itens para as avaliações de rendimento escolar. “Os professores poderiam elaborar questões para mandar para eles fazerem uma seleção” (Prof. Esc. B-III, 3ª M);
- Disponibilizar mais materiais que possam auxiliar o trabalho do professor em sala de aula. “Eu acho que devia mandar um material para escola todos os anos que vai acontecer SPAECE, para o professor trabalhar desde o começo do ano” (Dir. Esc. B);

- Realizar a avaliação de forma censitária, envolvendo todos os alunos das séries avaliadas, evitando assim o problema dos alunos evadidos e os questionamentos quanto aos alunos selecionados e sua representatividade. “Nesta última vez, eu tinha um aluno bom mesmo que estava ansioso em participar e não foi sorteado. Fiquei assim, triste... Eu acho que deveria ser a classe toda” (Prof. Esc. C-I, 4ª P). Essa proposta é defendida por outros professores: “A prova tem que ser censitária e papel e lápis” (Prof. Esc. A-III, 3ª M);
- Propiciar melhores condições para a operacionalização das avaliações, principalmente se for pelo computador. No caso do SPAECE-NET, “a escola deveria ter pelo menos um laboratório de informática” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP);
- Avaliar o aluno em todas as dimensões, aproximando os resultados da Avaliação da Aprendizagem realizada pela escola da Avaliação Externa feita pelo SPAECE. É como se a Avaliação da Aprendizagem andasse separadamente da Avaliação do Sistema. “Porque lá na sala de aula o professor vai ter que avaliar em todos os aspectos o seu aluno. Na hora que ele é avaliado pelo SPAECE, ele é avaliado só o lado cognitivo” (Dir. Esc. A);
- Adequar a prova mais à realidade do aluno da escola pública. “Quem fosse elaborar as provas tivesse a preocupação mesmo de saber a realidade sócio cultural dos alunos, se aquilo iria interessar em alguma coisa para eles” (Prof. Esc. C-II, 4ª P);
- Treinar melhor os aplicadores para que na hora do trabalho de campo sejam mais pacientes e expliquem com clareza do que se trata aquela avaliação. “Quem vai executar deve chegar na escola pontualmente, preparar as turmas e explicar como é que é. A falha do SPAECE-NET é essa em relação ao SPAECE e ao SAEB. Agora eu sou apaixonada pelo SPAECE” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP);
- Investir na motivação do aluno para participar das avaliações com maior interesse. “Deveria ter um peso, favorecer o aluno ingressar na

universidade, servir para o currículo indicando que ele já participou das avaliações no Estado...” (Prof. Esc. B-III, 3ª M);

- Oferecer condições que favoreçam a preparação dos alunos para estas avaliações. “Deveria ter um professor para preparar os alunos para este tipo de avaliação. Ter mais recursos didáticos, mais livros, apostilhas, com poucas questões mesmo” (Prof. Esc. A-III, 3ª M);
- Manter a sistemática de premiação dos alunos como forma de incentivo, de motivação. “Continuar dando premiações aos alunos de computadores, CD room, multimídia, essas coisas voltadas à educação” (Prof. Esc. B-III, 3ª M);
- Divulgar os resultados de forma personalizada aos alunos, ou seja, cada aluno receber seu resultado individual. “Eles deveriam receber uma ‘cartinha’ em casa, dizendo os resultados para eles. Acho que individual a coisa funciona mais” (Prof. Esc. A-II, 8ª LP);
- Definir um cronograma das avaliações a ser divulgado com antecedência. “Deveria ter um calendário fixo, uma coisa que incorpora já ao calendário da escola, informando tal dia a escola vai participar de tal avaliação” (Prof. Esc. B-III, 3ª M);
- Divulgar os resultados da escola de forma que permita uma leitura contextualizada. “A gente saber o nível da escola em relação ao estado, ao Brasil” (Prof. Esc. C-III, 8ª LP).

Todas as sugestões apresentadas, num total de 15(quinze), foram registradas, sem considerar nenhum julgamento ou apreciação prévia do seu mérito ou validade. Algumas delas são questionáveis e até mesmo se contrapõem à lógica da avaliação de sistemas educacionais. Entretanto, caberá aos que fazem parte da concepção das Políticas Públicas de Avaliação no Estado analisar a possibilidade e viabilidade de sua aplicabilidade.

À guisa de conclusão deste capítulo, em linhas gerais, verificou-se que as falas foram bastante diversificadas entre os sujeitos, em alguns pontos com maior

convergências e em outros com menor, demonstrando a autenticidade, individualidade e imparcialidade dos posicionamentos dos entrevistados.

Entre os Diretores e Professores não houve polarização das idéias apresentadas, que viesse configurar uma distinção entre os dois segmentos em termos de concepções ou pontos de vistas. Na maioria das vezes, em cada aspecto interrogado, perceberam-se posições antagônicas dentro de um mesmo segmento.

Entretanto, constatou-se que os Diretores detêm um nível mais aprofundado de conhecimento sobre o SPAECE, conforme esperado, até por conta da função que exercem, do fato de terem mais acesso às informações, participarem de mais eventos (reuniões, capacitações) que os Professores.

Comparando somente as fala dos professores, observou-se que alguns tinham posicionamentos mais elaborados, uma postura mais crítica, com maior fundamentação, seja quando concordavam com as posições dos demais ou delas discordavam.

Essas características foram mais presentes entre os professores da escola A. Certamente, por ser a maior, mais antiga e tradicional, seu corpo docente tenha participado de mais eventos, obtido mais acesso às informações de modo geral e no caso específico deste estudo, do SPAECE.

Contudo, a diversidade de opiniões, seja motivada pela trajetória individual, seja pelo contexto em que atua (escola, série e disciplina), concorreu consideravelmente para o enriquecimento deste estudo e das seguintes considerações e conclusões dele decorrentes.

6. REFLEXÕES CONCLUSIVAS.

O percurso realizado com este estudo teve como ponto de partida o aprofundamento teórico conceitual sobre Políticas Públicas Educacionais, perpassando a Avaliação Educacional, para se chegar às Políticas Públicas de Avaliação Educacional no contexto local, ilustrada com a voz da escola, na figura dos Diretores e Professores. Buscou-se adquirir conhecimentos suficientemente sólidos para fundamentar as idéias construídas sobre a temática pesquisada, conferindo-lhe plena sustentação do ponto de vista científico.

A Educação é o caminho, processo e meio para o desenvolvimento pleno do homem, sua formação e transformação em cidadão. É, atualmente, condição de inclusão na vida em sociedade, sobretudo, na sociedade moderna, em que o conhecimento é o bem de maior valia.

No mundo contemporâneo, a função de garantir o provimento da Educação, que em outros momentos fora da família, depois delegado à igreja ou outras instituições, passa a ser conferida ao Estado. Sendo este a representação dos interesses e das vontades do homem organizado socialmente, logo se depreende que a concepção de Educação é permeada de intencionalidades e de ideologias explícitas e implícitas.

O Estado, através de suas Políticas Públicas no campo da Educação, influencia a formação do homem, e este enquanto cidadão passa a influenciá-lo, num movimento permanente, cíclico e dialético.

Por conseguinte, a Avaliação, enquanto componente do processo educacional, recebe da mesma forma os impactos resultantes desta dinâmica interativa entre estes elos que se interligam mutuamente.

Deste modo, compreende-se que a definição das Políticas Públicas de Avaliação da Educação é materializada pelo o conjunto das ações realizadas pelo Estado nesta área. Portanto, a Avaliação Educacional possui, além da sua Dimensão Técnica, os contornos da sua Dimensão Política, imprimindo-lhe as

marcas peculiares, tanto da objetividade, como da subjetividade. Como afirma Gadotti (*Op. Cit.*), seria ingenuidade imaginar a avaliação apenas como um processo técnico, uma vez que ela é também uma questão política.

É fundamental chegar-se à percepção de como estão imbricados todos estes pontos, para melhor entender as relações deles decorrentes. Porém, é imprescindível compreendê-los enquanto parte de um contexto histórico em que atuam forças sociopolíticas e econômicas.

Nessa linha, constata-se que as Políticas de Avaliação Educacional implementadas no período em estudo (1995 e 2002), expressam as tendências decorrentes do modelo econômico neoliberal em curso, próprio do Estado Capitalista, no qual a avaliação passa a ser priorizada enquanto estratégia de Controle, para garantir maior eficiência do Sistema Educacional, num contexto delineado para um Estado Mínimo, com ênfase na sua função de Estado Avaliador.

Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (Afonso, 2000:49).

Além da ênfase na função de Controle, ao mesmo tempo a Avaliação Educacional passa a ser visualizada como mecanismo de Prestação de Contas, de Responsabilização (*accountability*), sendo ainda utilizada como instrumento indutor de qualidade, a partir de pressão exercida sobre as unidades escolares. A qualidade em educação passa a ter um único referencial, qual seja, as médias de desempenho arbitradas, aferidas mediante a aplicação de testes de rendimento escolar aos alunos do sistema educacional.

Constata-se, portanto, que dependendo do enfoque sociológico adotado, o pêndulo das Políticas de Avaliação pode oscilar de um extremo a outro, ou seja, da avaliação enquanto oportunidade Emancipadora, à avaliação como ação Controladora.

Este último espelha a visão predominante no cenário mundial, nacional e, por conseguinte, absorvida pelo contexto local, refletindo o rumo da Avaliação

Educacional na atualidade. Ao mesmo tempo, revela a sua capacidade de adequação às diferentes possibilidades e finalidades, caracterizando-a como um processo em constante transformação.

Enquanto atividade científica, a Avaliação surgiu atrelada fortemente aos princípios da Pesquisa, como forma de justificar-se como ciência. Desta maneira, sua primeira geração de autores traz os traços da preocupação com a objetividade, a racionalidade, a experimentação e a comprovação, com o viés essencialmente quantitativo.

A semelhança provocada por essa aproximação concorreu para que a Avaliação e a Pesquisa passassem a ser vistas por muitos de forma equivocada, como sinônimo, como sendo a mesma coisa.

A Avaliação também passa a ser compreendida, relacionada e reduzida a outros termos, entre os quais se destacam a Mensuração, a Verificação e o Controle. Embora mantenham uma ligação direta, cada um deles possui um conceito próprio, que não necessariamente sobrepõe ou substitui a Avaliação. Entretanto, essa associação se deu de tal forma, sendo verificado até hoje que muitos desses termos encontram-se ainda bastante arraigados nas concepções sobre avaliação.

A Avaliação Educacional, voltada para Sistemas, Programas, Projetos, Produtos, Currículos e Instituições, entre outros, tem seu início a partir do século XX, assumindo diferentes abordagens teórico-conceituais, transitando da Abordagem Metodológica Positivista aos modelos fundamentados pela Abordagem Metodológica Hermenêutico-Dialética.

Para cada um dos momentos históricos de sua evolução, destacam-se diversos autores com suas contribuições, dando novos contornos à Avaliação Educacional. Superando o momento inicial marcado pela idéia de Mensuração, a avaliação passa para um segundo momento de Descrição do fenômeno avaliado para verificar o alcance dos objetivos. Na seqüência, vem a ênfase na Valoração, com a emissão de um juízo de valor, a partir do mérito e da relevância, ou seja, de um julgamento, até chegar ao momento em que passa a ser focado na Negociação, enquanto processo interativo entre avaliador e avaliado como uma forma responsiva.

Os diferentes momentos apresentados foram classificados por Guba e Lincoln (1989) como As Quatro Gerações da Avaliação Educacional, em cem anos de avaliação.

Observou-se que o recorte utilizado contempla desde o pensamento dos Clássicos da Avaliação Educacional, influenciado pelo Positivismo típico das Ciências Naturais, ao pensamento mais recente que incorpora a questão da Subjetividade própria das Ciências Sociais, que caminha na direção da Avaliação Iluminativa (Parlett e Hamilton, 1982), cuja tendência é diferenciada das demais por ser responsiva, naturalista, heurística, interpretativa e participativa.

Pode-se verificar no campo da Avaliação Educacional a freqüente associação entre objetividade e comunalidade com a Avaliação Quantitativa, bem como entre subjetividade e singularidade com Avaliação Qualitativa, conforme foi lembrado por Vianna (1997), reportando-se ao pensamento de Stake. Constata-se que esta questão apresenta-se ainda bem polarizada e presente nos processos avaliativos, apesar de algumas leituras buscarem sua superação, concebendo-as como atividades distintas, porém não excludentes, mas, sim, complementares.

Várias foram as abordagens, os modelos e os métodos desenvolvidos no campo da Avaliação Educacional, o que denota sua riqueza e, ao mesmo tempo, sua complexidade. Compreendeu-se, a partir deste quadro, que não há um consenso teórico-conceitual sobre essa temática, da mesma forma que não existe o melhor método, mas sim aquele mais adequado a determinada situação, conforme as especificidades do objeto e dos objetivos que se pretende com a avaliação.

Analisando as Políticas de Avaliação no cenário local à luz dessas teorias, percebeu-se que a história da Avaliação na Educação Básica teve sua origem com as atividades de Pesquisas Educacionais, seguindo a mesma trajetória observada no cenário nacional e internacional. Tomando-se como referência a estrutura oficial do Governo, a Pesquisa surgiu oficialmente pela primeira vez, na SEDUC, no ano de 1961, e estendeu-se até 1991, recebendo diferentes nomenclaturas enquanto órgão, mas sempre vinculado ao setor de planejamento.

A Avaliação propriamente dita aparece a partir de 1991 e passa a incorporar as atividades de Pesquisa, dando origem ao sistema de avaliação que permanece

até hoje. Identificou-se, mediante o registro das atividades desenvolvidas ao longo dos 30 anos de Pesquisa seguidos dos 16 anos de Avaliação, a vocação latente e explícita da SEDUC para com a Avaliação Educacional. Pode-se depreender que o Estado apresenta uma caminhada que lhe confere uma certa maturidade neste campo.

O início de suas primeiras avaliações, em 1992, foi um passo importante e ousado para a época, classificando-o como um dos primeiros sistemas estaduais de avaliação no País. Desde então, vem sendo aperfeiçoado, passando por sucessivas transformações de natureza conceitual e metodológica. Da mesma forma recebeu diferentes nomenclaturas até sua denominação atual como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

A constituição de uma equipe técnica, mediante perfil previamente definido, bem como a permanência de seus técnicos, revezando-se nos cargos do setor, tem sido um aspecto relevante no que se refere ao amadurecimento e acúmulo de experiências, que certamente concorreu para a consolidação do SPAECE.

No período de 1995 a 2002, correspondente ao segundo e terceiro mandatos do Governador Tasso Jereissati e do Secretário da Educação Básica Antenor Manoel Naspolini, observou-se a continuidade das políticas de avaliação, iniciada pelo governo anterior, dando seqüência à realização dos levantamentos da Avaliação do Rendimento Escolar.

No entanto, verificou-se uma preocupação com a sistematização das avaliações, redefinindo sua periodicidade de anual para bianual. Assim, do último ciclo ocorrido em 1994, passaria para as avaliações de 1996, de 1998 e, posteriormente, de 2000, que não chegou a efetivar-se.

A estabilidade política do período propicia as condições favoráveis para o desenvolvimento e aprimoramento de vários programas e projetos na área da Avaliação, a começar pela própria institucionalização do sistema de avaliação mediante Portaria, até então não formalizado.

O grande destaque deste período pode-se creditar à criação do SPAECE-NET, com a aplicação de testes através de computador, via *Web*. Foi de fato uma

inovação, sendo o primeiro estado brasileiro a utilizar essa metodologia na avaliação do seu sistema educacional.

A implantação do SPAECE-NET atrelada a uma sistemática de premiação, com a instituição do “Prêmio Escola do Novo Milênio”, foram os dois fatores principais pela “popularização” do sistema junto à comunidade escolar, quando passou a ser mais conhecido por gestores, professores, funcionários e alunos.

Outra inovação importante no período foi o desenvolvimento do Projeto da Avaliação Institucional junto às escolas públicas cearenses. A abertura desta vertente, com todas as características da avaliação qualitativa, vem complementar e fortalecer o sistema de avaliação do Ceará, diferenciando-o dos demais sistemas estaduais já existentes.

É importante destacar que desde a criação do SPAECE, em 1992, quando ocorre a primeira avaliação, até o presente momento, não ocorreram interrupções nos processos avaliativos ao longo dos governos. É evidente que tais processos sofreram transformações, adaptações, mas seguiram seu curso. Essa tendência é verificada tanto na Avaliação do Rendimento Escolar como na Auto-Avaliação Institucional.

A continuidade, a permanência são princípios fundamentais para qualquer sistema de avaliação mais responsável e conseqüente. A continuidade das Políticas de Avaliação Educacional, consideradas as devidas modificações, pode ser creditada à sucessão consecutiva de governos dentro de uma mesma linha partidária, reforçada pelo alinhamento político com o Governo Federal, bem como a algumas características da equipe técnica de avaliação existente na SEDUC, já mencionada anteriormente.

A realização da Pesquisa de Campo cumpriu o objetivo de ouvir a “voz da escola”, mediante o registro das falas, dos pensamentos, dos sentimentos, dos anseios e das opiniões dos diretores e professores, como forma de contribuir com o processo de aperfeiçoamento do SPAECE, propiciando um *feedback* das avaliações, revelando o que se passa no outro extremo.

As principais idéias apresentadas pelos Diretores e Professores podem ser sintetizadas em quatro grandes grupos, os quais respondem, em linhas gerais, aos objetivos estabelecidos inicialmente para esta pesquisa:

No que se refere à percepção sobre Avaliação Educacional demonstrada pelos sujeitos entrevistados, constatou-se a existência de uma pluralidade de concepções, porém num estágio bastante superficial, voltado para a modalidade de Avaliação da Aprendizagem, restrita ao universo da sala de aula, em detrimento de uma visão mais ampla de avaliação. Seus conceitos apresentam-se associados às primeiras idéias de avaliação, como sinônimo de medição, mensuração e verificação.

Ficou evidenciada a lacuna generalizada na formação inicial dos professores e gestores em termos de conhecimentos na área de avaliação educacional. Que este diagnóstico leve a reflexão sobre a necessidade de revisão dos currículos das licenciaturas nas universidades. Não se concebe, nos dias atuais, que os professores e gestores continuem ignorando a avaliação educacional, a leitura e interpretação dos indicadores das macro-avaliações realizadas no País e no Estado. Até mesmo para se ter uma visão crítica das políticas educacionais, faz-se necessária a apropriação desse conhecimento.

Da mesma forma, torna-se imprescindível uma política de formação continuada dos Diretores e Professores que contribua para elevar o conhecimento teórico sobre avaliação, qualificando-os para compreensão e envolvimento com os processos avaliativos.

Em relação ao nível de conhecimento do SPAECE e apropriação das informações por ele produzidas, percebeu-se uma diferença entre os dois segmentos, em que os Diretores demonstraram um maior domínio e compreensão, comprovado pelas definições mais detalhadas e fundamentadas.

Entre os professores, configurou-se uma situação polarizada, na qual, de um lado, estão aqueles que praticamente desconhecem o sistema, e, de outro, os que conhecem e, inclusive, já participaram de alguma atividade, a exemplo da elaboração de itens que compõem os testes.

Infere-se que o nível de conhecimento do sistema poderá estar relacionado ao grau de participação e integração, ou seja, aqueles que já se envolveram em algum momento, em alguma fase, demonstraram maior entendimento de todo o processo, atuando na condição de protagonista e crítico.

Embora possuam uma forma elementar de conhecimento acerca da avaliação e do sistema, foram capazes de distinguir as especificidades e características das duas vertentes, Avaliação do Rendimento Escolar e Avaliação Institucional, que compõem o SPAECE. Por sua metodologia quantitativa, houve maior aceitação e identificação com a Avaliação institucional, pelo seu caráter participativo e por avaliar a escola numa perspectiva global.

É ponto pacífico o conhecimento da sigla do SPAECE entre todos os entrevistados, sinalizando para sua absorção pela comunidade escolar, enquanto referência do sistema de avaliação estadual. Embora se tenha registrado a oscilação do período em que passaram a conhecer o sistema, a maioria dos entrevistados fez menção ao ano de 2002, decorridos dez anos do seu primeiro levantamento. A popularização tardia do SPAECE pode estar relacionada com o contexto atual em que a avaliação é concebida como instrumento de gestão, passando a ter maior centralidade nas políticas educacionais e, por conseguinte, maior visibilidade, a exemplo do SPAECE-NET, do Prêmio Escola do Novo Milênio, entre outros.

Uma das etapas mais importantes do processo de avaliação refere-se à divulgação, à disseminação dos resultados, como condição primeira para sua utilização.

A divulgação dos resultados do SPAECE evidenciou-se deficiente tanto no âmbito da SEDUC para a escola, como desta para os seus segmentos. No primeiro, pelo tipo de material produzido, restringindo-se à elaboração de relatórios, com uma linguagem técnica, para uso dos gestores na instância central. Percebe-se a ausência de materiais diversificados, publicados em grande escala, para as diversas audiências. Essa forma de divulgação cumpria apenas o objetivo de subsidiar os gestores na tomada de decisão e definição das políticas educacionais.

A produção de materiais diversificados, ou seja, direcionados às várias audiências, é uma forma de disseminação dos resultados, reconhecida pela escola

como um diferencial para sua apropriação e entendimento. Torna-se urgente a definição de uma política de divulgação que assegure a chegada dos resultados a todas as escolas, aos diversos usuários, com a mesma intensidade, clareza e objetividade.

A falha na divulgação pela SEDUC compromete, conseqüentemente, a disseminação dos resultados no âmbito escolar. É necessário dotar as escolas de condições para que estas possam desenvolver um melhor trabalho de divulgação e com maior propriedade junto aos seus segmentos.

A divulgação dos resultados no SPAECE, assim como verificado em outros sistemas de avaliação, constitui-se ainda um desafio a ser superado. Neste sentido, “é necessário realizar um trabalho sistemático de divulgação para que o público em geral possa atribuir significado aos dados apresentados pelos relatórios das avaliações” (Ravela, 2002:10).

Os resultados de um sistema de avaliação devem mostrar-se transparentes e de fácil acesso e compreensão para todos, sobretudo, para os sujeitos mais diretamente envolvidos.

Quanto ao uso dos resultados do SPAECE, são levantados questionamentos sobre as suas reais contribuições para a melhoria do sistema educacional. Embora alguns não percebam essa relação direta dos resultados das avaliações com as políticas educacionais, a maioria dos entrevistados reconhece alguns impactos positivos.

Seu uso é relatado com maior frequência na elaboração de alguns projetos pontuais, de iniciativa da escola ou de alguns professores, sendo, no entanto, ignorado, quando da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico. Depreende-se que a utilização, no âmbito da escola, ocorre de forma fragmentada e assistemática.

Um dos problemas identificados é a tendência de uso dos resultados das avaliações no direcionamento do currículo, como a priorização de disciplinas ou conteúdos que são mais avaliados, no intuito de se obter melhor desempenho. A influência da avaliação na determinação do currículo foi evidenciada na fala dos

entrevistados, em consonância com uma preocupação freqüentemente abordada pela literatura da avaliação de sistemas educacionais.

A utilização dos resultados no âmbito da SEDUC não é percebida pela escola para a implementação de macro políticas idealizadas a partir do diagnóstico das avaliações. Desta forma, a avaliação do sistema deixa de cumprir um dos seus principais objetivos, que é subsidiar a definição de políticas educacionais.

A deficiência dos diversos usuários na análise e utilização dos resultados das avaliações, de forma mais efetiva, permanece também como desafio para os sistemas de avaliação.

Infelizmente, as escolas e sistemas de ensino têm tido dificuldade em usar os resultados e compreender a metodologia adotada. Falta uma política séria e consistente de divulgação e uso dos resultados das avaliações. O Brasil avançou muito na montagem e desenvolvimento de sistemas nacionais e estaduais, mas o grande problema é a dificuldade das escolas e dos professores em usar os resultados para melhorar suas aulas (Castro, 2007:13).

Mais do que aperfeiçoar os mecanismos de avaliação e disseminação dos resultados, é urgente a necessidade de se investir na formação continuada dos Diretores e Professores, inclusive como estratégia de sustentabilidade do sistema e das políticas de avaliação.

Ter esses sujeitos como parceiros, como aliados, compreendendo toda a dimensão e importância da avaliação, dentro de uma abordagem mais democrática, mais participativa, aumenta as possibilidades de uso efetivo dos resultados.

É preciso avançar na avaliação, na produção e na divulgação de seus resultados. Mais que espelhar a realidade presente e lançar luzes sobre o futuro, é preciso converter resultados em mecanismo propulsor, em alavanca, segundo Gatti (2007), para transformação imediata da realidade crítica que enfrenta a educação no âmbito nacional e estadual.

A sistematização das críticas e sugestões apresentadas no sub-item 5.7 do último capítulo representa um rico material para apreciação dos que elaboram as políticas de avaliação, na perspectiva de superação das falhas apontadas por quem está na escola, na sala de aula. Essa é uma forma dialética de retro-alimentação do sistema de avaliação, objetivando a sua melhoria.

O desenvolvimento desta pesquisa, mais precisamente pelo resgate e registro histórico-documental da Avaliação Educacional no Ceará, materializa-se em um documento de referência, que afortunadamente servirá como fonte de consulta para outros pesquisadores, estudiosos ou interessados no assunto.

A limitação temporal do recorte estabelecido, 1995 a 2002, abre automaticamente espaço para o desenvolvimento de novos estudos, no sentido de continuar a análise das ações implementadas subseqüentes, bem como as transformações ocorridas mais recentemente no âmbito do sistema de avaliação.

Embora esta discussão tenha lançado algumas luzes sobre a Avaliação Educacional no cenário local, esta temática continua intrigante e desafiadora, uma vez que este estudo não tinha a pretensão de esgotá-la, mas contribuir com algumas reflexões, que certamente terão continuidade, agregando-se de novos olhares, a partir de novos cenários e contextos político-históricos.

REFERÊNCIAS:

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. – São Paulo: Cortez, 2000.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. Planejamento educacional no Ceará (1995 – 2002): a escola como ponto de partida? – Fortaleza(Ce), 2005. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará. (mimeo)

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: _____. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. *In*: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Pablo. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? Coleção questões da nossa época; vol.19 – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

BELLONI, Izaura (org.); MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional. Coleção questões da nossa época; vol.75 – 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Modelo neoliberal e políticas educacionais. Coleção questões da nossa época; vol.____. São Paulo: Cortez, 1997.

BLOOM, Benjamin S. *et all*. Taxionomia de objetivos Educacionais. Compêndio primeiro: domínio cognitivo. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

BLOOM,B.S.;HASTINGS, J.T.; MADAUS,G.F. Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BONAMINO, A . M. C. de. O Sistema Nacional de Avaliação Educação Básica (SAEB): referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais. Tese de Doutorado- Rio de Janeiro, Departamento de Educação, PUC-RJ, 2000.

BONNIOL, Jean-Jacques; MICHEL, Vial. Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários; trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Relatório do Sistema nacional de Avaliação da educação Básica – SAEB – Ciclo de 1990. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, agosto de 1992.

BRASIL. Lei nº 9394 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9424 – Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério – FUNDEF, de 24 de dezembro de 1996.

BROOKE, Nigel. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. In: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377 – 401, maio/ago. 2006.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Escola, comunidade e educação. Avaliação em Educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? In: Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – N. 3 (2007) – São Paulo: CENPEC, 2007.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. [online]. nov. 2001, nº.114. [citado 30 Junho 2005], Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300001&lng=en&nrm=iso

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. In: Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – N. 3 (2007) – São Paulo: CENPEC, 2007.

CARO, Francis G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. *In*: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). Avaliação de Programas Educacionais – vicissitudes, controvérsias, desafios. E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, 1982.

CARDOSO, Fernando Henrique. Mãos à obra, Brasil. Proposta de governo. Brasília: [s.n.], 1994. 300p.

CASSIRER, Ernst. A questão de Jean-Jacques Rousseau. *In*: QUIRINO, C.G.; SOUZA, M.T.S.R. de. O pensamento político clássico: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980. 379-431.

CEARÁ. Lei Nº 1.375 de 14 de setembro de 1916, que dispõe sobre a criação de uma Inspectoria Geral de Instrução Pública. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 15 de setembro de 1916.

CEARÁ. Decreto-Lei Nº 1.440, de 12 de dezembro de 1945, que dispõe sobre a criação da Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará. Fortaleza: Diário Oficial, 12 de dezembro de 1945.

CEARÁ. Lei Nº 5.427, de 27 de junho de 1961, que dispõe sobre o desdobramento da Secretaria de Educação e Saúde em Secretaria de Educação e Cultura e Secretaria de Saúde e Assistência. Fortaleza: Diário Oficial, 28 de junho de 1961.

CEARÁ. Lei Nº 6.759, de 13 de novembro de 1963, que dispõe sobre a reorganização da Secretaria de Educação e Cultura. Fortaleza: Diário Oficial, 14 de novembro de 1963.

CEARÁ. Lei Nº 8.541, de 09 de agosto de 1966, que dispõe sobre a alteração da denominação e da estrutura da Secretaria de Educação e Cultura, criando a Secretaria de Cultura. Fortaleza: Diário Oficial, 10 de agosto de 1966.

CEARÁ. Decreto Nº 9.452, de 21 de junho de 1971, que dispõe sobre a redefinição da estrutura organizacional da Secretaria de Educação. Fortaleza: Diário Oficial, 22 de junho de 1971.

CEARÁ. Decreto Nº 10.754, de 02 de abril de 1974, que dispõe sobre a redefinição da estrutura de organização da Secretaria de Educação. Fortaleza: Diário Oficial, 03 de abril de 1974.

CEARÁ. Decreto Nº 11.788, de 26 de março de 1976, que dispõe sobre a redefinição da estrutura da Secretaria de Educação. Fortaleza: Diário Oficial, 30 de março de 1976.

CEARÁ. Decreto Nº 12.067, de 24 de setembro de 1976, que dispõe sobre a complementação da estrutura da Secretaria de Educação. Fortaleza: Diário Oficial, 27 de setembro de 1976.

CEARÁ. Decreto Nº 18.638, de 28 de setembro de 1987, que dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria de Educação, sobre a redistribuição dos cargos de direção e assessoramento. Fortaleza: Diário Oficial, 30 de setembro de 1987.

CEARÁ. Plano das mudanças. Fortaleza: s/e, 1987.

CEARÁ. Escola pública: a revolução de uma geração. Fortaleza: s/e, 1991.

CEARÁ. Decreto Nº 21.398, de 31 de maio de 1991, que dispõe sobre a finalidade, estrutura organizacional, redistribuição dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria de Educação. Fortaleza: Diário Oficial, 31 de maio de 1991.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação: Atribuições e Realizações. Fortaleza: Secretaria da Educação, outubro de 1991. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema de Avaliação do Ensino Básico SAEB – 1990 (Relatório Preliminar). Fortaleza: Secretaria da Educação, agosto de 1992. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria de Educação. Relatório da Avaliação das Escolas Públicas do Município de Fortaleza – Escolas Estaduais. Fortaleza: SEDUC / CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico / UFC, dezembro de 1992b. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria de Educação. Relatório da Avaliação do Programa de Capacitação de Professores de 1ª a 4ª Séries do 1º Grau das Escolas Estaduais do Ceará. Fortaleza: Secretaria de Educação / Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino, 1992c. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB (Síntese). Fortaleza: Secretaria da Educação, junho de 1993. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino. Avaliação do rendimento escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries do 1º Grau da rede estadual do ensino do Município de Fortaleza – 1992 (Documento Síntese). Fortaleza: SEDUC, 1993b.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Planejamento. Plano decenal de educação para todos:1993-2003. – Fortaleza, 1994.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Avaliação das escolas Estaduais Urbanas dos Municípios Sedes das Delegacias Regionais de Ensino – Relatório de Divulgação. Fortaleza: SEDUC / CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico / UFC, março de 1994b. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria de Educação. Relatório da Avaliação das 4ª Séries das Escolas Públicas do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC / CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico / UFC, outubro de 1994c. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema de Avaliação de Educação Básica – SAEB 2º ciclo (Documento Síntese). Fortaleza: Secretaria da Educação / Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino, 1994d. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria de Educação. Avaliação das Escolas Estaduais Urbanas dos Municípios Sedes das Delegacias Regionais de Ensino – Relatório de Divulgação. Fortaleza: SEDUC / FCPC – Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura / UFC, dezembro de 1994e. (mimeo)

CEARÁ. Governador 1991 – 94 (Ciro Gomes). Mensagem à Assembléia Legislativa – 1994. Fortaleza: IPLANCE, 1995.

CEARÁ. Governador, 1995 – 1998 (Tasso Jereissati). Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará – 1995 – 1998. – Fortaleza: SEPLAN, 1995b.

CEARÁ. Lei nº 12.442, de 08 de maio de 1995. Dispõe sobre o processo de escolha de diretores de escolas. Fortaleza: D.O.E., 1995c.

CEARÁ. Lei nº 12.452 / 95. Dispõe sobre o projeto de municipalização do ensino. Fortaleza: D.O.E., 1995d.

CEARÁ. Decreto Nº 23.722, de 29 de junho de 1995, que dispõe sobre a finalidade, estrutura organizacional, distribuição dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação. Fortaleza: Diário Oficial, 30 de junho de 1995e.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Avaliação da Qualidade do Ensino, Desempenho Escolar e Infra Estrutura Física das Escolas Estaduais dos Municípios Sedes das DEREs – 1994 (Documento Síntese). Fortaleza: Secretaria da Educação / Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional, 1995f. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Análise das Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática – 4ª e 8ª séries. Fortaleza: Secretaria da Educação / Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional, 1996. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Avaliação e inovação Educacional. Diretoria de pesquisa e Avaliação. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – 1993 – 2º Ciclo. Fortaleza, 1996b.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Avaliação Educacional nas Escolas Urbanas de 1º Grau das Sedes dos CREDES e dos Municípios Integrantes do Programa de Municipalização – Relatório de Divulgação. Fortaleza: SEDUC / FCPC – Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura / UFC, 1996c. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional. Avaliação Escolar: Um Processo de Qualidade na Perspectiva da Construção da Cidadania. Fortaleza: SEDUC, abril, 1996d.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional. Capacitação em serviço, de professores de 4ª série – Município de Maranguape. Fortaleza: SEDUC, abril, 1996e.

CEARÁ. Decreto Nº 24.274, de 22 de novembro de 1996, Dispõe sobre a extinção das delegacias regionais de ensino e criação dos centros regionais de desenvolvimento da educação. Fortaleza: D.O.E., 1996.

CEARÁ. Governador 1995 – 99 (Tasso Jereissati). Mensagem à Assembléia Legislativa – 1996. Fortaleza: IPLANCE, 1996.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Projeto Nordeste. Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional. Estudos das Práticas Avaliativas de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Fortaleza: SEDUC / Projeto Nordeste, 1997.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria do desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Avaliação Institucional – Um Projeto Inovador nas Escolas Públicas do Ceará – 1ª Etapa. Fortaleza: SEDUC, 1997b. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria do desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Projeto de Implantação da Avaliação Institucional nas Escolas Públicas do Ceará – 2ª Etapa. Fortaleza: SEDUC, 1997c. (mimeo)

CEARÁ. Decreto Nº 24.667, de 10 de outubro de 1997, que dispõe sobre a finalidade, estrutura organizacional e distribuição dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação Básica. Fortaleza: Diário Oficial, 15 de outubro de 1997d.

CEARÁ. Governador 1995 – 99 (Tasso Jereissati). Mensagem à Assembléia Legislativa – 1997. Fortaleza: IPLANCE, 1997.

CEARÁ. Governador 1995 – 99 (Tasso Jereissati). Mensagem à Assembléia Legislativa – 1998. Fortaleza: Edições IPLANCE, 1998.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Avaliação Institucional: uma inovação nas Escolas Públicas do Ceará – Relatório Geral. Fortaleza: SEDUC, 1999.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Avaliação Institucional: uma inovação nas Escolas Públicas do Ceará – Documento Síntese. Fortaleza: SEDUC, 1999b.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE/98 – Relatório Final. Fortaleza: SEDUC / FCPC – Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura / UFC, 1999c.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará – SPAECE/98 – Documento Síntese. Fortaleza: SEDUC, 1999d.

CEARÁ. Governador 1999 – 2002 (Tasso Jereissati). Mensagem à Assembléia Legislativa – 1999. Fortaleza: SEPLAN, 1999e.

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

CEARÁ. Governador 1999 – 2002 (Tasso Jereissati). Mensagem à Assembléia Legislativa – 2000. Fortaleza: SEPLAN, 2000b.

CEARÁ. Portaria Nº 101/00 – GAB., de 15 de fevereiro de 2000, que dispõe sobre a instituição do Sistema Permanente de Avaliação da educação Básica do Ceará – SPAECE. Fortaleza: Diário Oficial, 17 de fevereiro de 2000c.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas educacionais. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Projeto de Avaliação

Institucional nas Escolas Públicas do Ceará – 3ª Etapa. Fortaleza: SEDUC, 2000d. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas educacionais. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Manual de Orientação para Aplicação da Avaliação Institucional nas Escolas Públicas do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2000e. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas educacionais. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Manual de Orientação para a Elaboração do relatório da Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2000f. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Política educacional. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Avaliação de Aprendizagem nos Ciclos de Formação e Classes de Aceleração. Fortaleza: SEDUC, 2000g. (mimeo)

CEARÁ. Governador 1999 – 2002 (Tasso Jereissati). Mensagem à Assembléia Legislativa 2001. Fortaleza: SEPLAN, 2001.

CEARÁ. Governador 1999 – 2002 (Tasso Jereissati). Mensagem à Assembléia Legislativa 2002. Fortaleza: SEPLAN, 2002.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. SPAECE-NET: os novos caminhos da avaliação educacional – Relatório Geral – 2001. Fortaleza: SEDUC / LEME – Laboratório de Estatísticas e Medidas Educacionais / UFC, 2002b. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Política educacional. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Identificação de dificuldades na aprendizagem de conceitos matemáticos nas séries iniciais do ensino fundamental (SPAECE-MAT). Fortaleza: SEDUC / FAGED-UFC / CIn-UFPE / CED-UECE, abril de 2002c. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Política educacional. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Classes de aceleração: avaliação da experiência do Ceará. Fortaleza: SEDUC, abril de 2002d. (mimeo)

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Política educacional. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará – Relatório Geral. Fortaleza: SEDUC, 2002e. (mimeo)

CEARÁ. Governador 2003 – 2006 (Lúcio Alcântara). Mensagem à Assembléia Legislativa 2003. Fortaleza: SEPLAN, 2003.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais. Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional. SPAECE-NET – Relatório Geral – 2002. Fortaleza: SEDUC / LEME – Laboratório de Estatísticas e Medidas Educacionais / UFC, 2003b. (mimeo)

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais, São Paulo: Atlas, 1980.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. 6^a. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 25).

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) *et. al.* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese, São Paulo: Perspectiva, 1995.

FERNANDES, Florestan. Conservadores mutilam o projeto de educação nacional. Revista Plural, Florianópolis, ano 2, nº 2, jan. / jun., 1992.

FERNANDES, M.E.A.; BELLONI, I. Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola? Módulo IX. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FIRME, T. P. Avaliação, tendências e tendenciosidades. *In: Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, vol.1, n. 2, p. 5-12, jan./mar., 1994.

FRANCO, Creso. Estudo sobre avaliação da educação e valorização do magistério. CONSED RH – GT Valorização do Magistério, 2005. (mimeo)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e educação face a crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática. Rio de Janeiro, 1993. Universidade Federal Fluminense. (mimeo)

GATTI, B.A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. *Educação e Seleção*, n.16, p.33-41, jul./dez. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

GATTI, B.A. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.7, p.95-112, jan./jun. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

GATTI, Bernardete. Precisamos de política educacional efetiva, antes de avaliar. *In: Avaliação em Educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*. – N. 3 (2007) – São Paulo: CENPEC, 2007.

GENTILI, Pablo A. A.. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In: GENTILI, P.A.A; SILVA, T.T. (orgs.), Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas*; 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP. [online]. set. 2002, vol.23, nº.80. [citado 16 Janeiro 2006], p.275-298. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000014&lng=en&nrm=iso

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) *et. al.* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRÉGOIRE, J. Avaliando as Aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES, Campinas-SP. [online]. nov. 2001, vol.21, nº.55. [citado 30 Junho 2005], Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326220010003000003&lng=en&nrm=iso

LIMA, Alessio Costa & PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Ceará – uma experiência via internet. *In: anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)*, de 10 a 13 de junho. São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2003.

LIMA, Alessio Costa. SPAECE-NET 2002: Resultados do Desempenho Escolar. *In: anais da VIII Semana Universitária – Ciência e Consciência*, de 17 a 21 de novembro. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2003.

LIMA, Alessio Costa. Fatores Associados ao Desempenho dos Alunos. *In: Ceará. Secretaria da Educação Básica. Revista SPAECE*. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

LIMA, Alessio Costa. Análise dos Fatores Associados ao Desempenho dos Alunos no SPAECE 2004. *In: Anais do II Congresso Internacional em Avaliação Educacional – Avaliar é Preciso, Conhecer é Necessário – 17 a 19 de novembro de 2005*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC) / Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE), 2005.

LIMA, Alessio Costa; COELHO, Sylvia Maria de Aguiar; e SOARES, Lindomar da Silva. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: uma leitura dos resultados. *In: Ceará. Secretaria da Educação Básica. Gestão para o sucesso escolar (Coleção gestão escolar)*. - Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

LIMA, Alessio Costa. Fatores que se Apresentam Associados ao Desempenho dos Alunos no SPAECE 2004. *In: Anais da I Reunião Anual da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE)*. Belo Horizonte: ABAVE, maio de 2006.

LIMA, Alessio Costa. Fatores Associados ao Desempenho Escolar dos Alunos no SPAECE 2004. *In: Ceará. Secretaria da Educação Básica. Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação no Ceará – Estudos Exploratórios do SPAECE 2004 /Org.: Eloísa Maia Vidal. – Fortaleza: SEDUC, 2006.*

LIMA, Alessio Costa. Revelações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2004: Lições e Desafios. *In: Ceará. Secretaria da Educação Básica. Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação no Ceará – Estudos Exploratórios do SPAECE 2004 /Org.: Eloísa Maia Vidal. – Fortaleza: SEDUC, 2006.*

LIMA, Alessio Costa. Avaliação da educação básica no Ceará: o que revelam os resultados do SPAECE 2004. *In: Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC / UFSC*. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), junho de 2006.

LIMA, Alessio Costa e PEQUENO, Maira Iaci Cavalcante. A Avaliação de Gestores Escolares no Ceará. *In: Anais da III Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE)*. Contribuição das avaliações para a qualidade do ensino básico e superior – 13 a 15 de junho de 2007. Belo Horizonte: ABAVE, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?, *Idéias*, São Paulo, n. 8, p. 71-80, 1990.

_____. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCAS, Luis Carlos Gonçalves; LEHER, Roberto. Aonde vai a educação pública brasileira?. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP. [online]. dec. 2001, vol.22, nº.77. [cited 16 January 2006], p.255-266. Available from World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400012&lng=en&nrm=iso

MENEZES, Ana Maria Dorta de. A pseudo-identidade de interesses entre capital e trabalho no campo sócio-educacional: A relação estado – escola – empresa no Ceará. Fortaleza, 2001. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará. (mimeo)

MÉSZAROS, I. Marx: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) et. al. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASPOLINI, Antenor. Ceará: todos pela educação de qualidade para todos. *In: BRASIL. Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

_____. A reforma da educação básica no Ceará. Estudos Avançados, São Paulo. [online]. maio/ago.2001, vol.15, nº.42. [citado 30 junho 2005], Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006&lng=en&nrm=iso

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) et. al. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLABUÉNAGA, J. I. R.. Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

OLIVEIRA, Francisco de. A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. Boletim da ANPED, Porto Alegre, vol.12, nº.12, 1990.

_____. Neoliberalismo à brasileira. *In: _____*. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma abordagem no estudo de programas inovadores. *In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.)*. Avaliação de Programas Educacionais – vicissitudes, controvérsias, desafios. E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, 1982.

PAZETO, A.E.; PEREIRA, J.E.; PEREIRA, E.A.J. Gestão democrática institucional da escola. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. *In: R.brás. Est. Pedag.*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante e COELHO, Sylvia Maria de Aguar. A construção do processo de avaliação educacional no Ceará. *In: VIDAL, Eloísa Maia et al. Avaliação institucional*. Fortaleza: Ed.UECE, 2003.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. Avaliação educacional – o sistema nacional de avaliação da educação básica. *In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 2.ed. – São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Gestão democrática da escola pública: a experiência do governo das mudanças (1995 -2001). Fortaleza: UECE, 2005.

RAVELA, Pedro. Como os sistemas nacionais de avaliação educativa da América latina apresenta seus resultados? (versão resumida). Lima: PREAL/ GRADE, 2002.

RAVELA, Pedro. Avaliação torna-se uma exigência dos tempos atuais (entrevista). *In: Ceará. Secretaria da Educação Básica. Revista SPAECE*. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação Institucional: pensando princípios. *In: BAZAH, Newton César e SOBRINHO, José Dias. Avaliação Institucional – Teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. *In: _____. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p. 24-31, jan/fev 1992.

SOUSA, E. M. de. Conferência Políticas Públicas e a Questão da Avaliação. Anais – 11. [19 –].

SOUSA, Sandra M. Zákia Lion. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau- Idéias, São Paulo, n. 8, p. 116, 1990.

_____. *In*: Sousa, Clarilza P. (org). Avaliação do rendimento escolar. 5ª ed. Campinas – SP: Papirus, 1995.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Participante – uma abordagem crítico-transformadora. *In*: Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate / Elizabeth Melo Rico (Org.) – 2. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

STAKE, Robert E. Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional. *In*: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). Avaliação de Programas Educacionais – vicissitudes, controvérsias, desafios. E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, 1982a.

_____. Nove métodos para avaliação de programas educacionais. *In*: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). Avaliação de Programas Educacionais – vicissitudes, controvérsias, desafios. E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, 1982b.

TYLER, Ralph W. Avaliando experiências de aprendizagem. *In*: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). Avaliação de Programas Educacionais – vicissitudes, controvérsias, desafios. E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, 1982.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional – Problemas Gerais e Formação do Avaliador. 1982.

_____. Introdução à avaliação educacional. São Paulo: IBRASA, 1989.

_____. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. Estudos em avaliação educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 12, jul.-dez., 1995, pp. 7-22.

_____. Avaliação educacional e o avaliador. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 1997. (mimeo)

_____. Avaliação educacional e o avaliador. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Política e planejamento educacional. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

WASELFSZ, Júlio Jacobo. Qualidade Educacional e Avaliação: Que sabemos HOJE? In: Seminário sobre Gestão Escolar: Desafios e Tendências. Pirenópolis, GO, junho de 1993. (mimeo)

WORTHEN, Blaine R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). Avaliação de Programas Educacionais – vicissitudes, controvérsias, desafios. E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, 1982.

WORTHEN, Blaine e SANDERS, James. Educational Evaluation. New York, London, Longman, 1987. (Trecho do Capítulo 4)

YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes. Avaliação educacional Básica: por entre alguns projetos que tecem a história e os caminhos da institucionalização. RBPAE, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 153-297, jul/dez 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Braga: Universidade do Minho, 1998a.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re) articulação crítica. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 51, p. 109-135, 1998b.

_____. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001, p. 83-99.

BAIRD, Jo-Anne, Nova Tecnologias: Computação e ensino à distância. In: Seminário, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, Outubro, 2001.

BELLONI, Izaura. Avaliação Institucional em Educação. Anais do Seminário: Avaliação para além da avaliação de aprendizagem. SENAC - SP, 1998.

BITAR, Hélia, A. Freitas; Conholato, Maria Conceição; Ferreira, Maria José do Amaral, Coordenadoras, Sistemas de avaliação institucional. São Paulo; FDE – 1998.

BRANCO, L. Autoevaluación Modular de Centros Educativos, PPV – Barcelona, 1993 – 4.

BOBBIO, Norberto. Estado, governo, sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BONAMINO, A . M. C.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n.108, novembro, 1999, pp.101-32.

BONAMINO, A . M. C. de. O Sistema Nacional de Avaliação Educação Básica (SAEB): referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais. Rio de Janeiro, 2000. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-RJ. (mimeo)

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria do Ensino do Primeiro e Segundo Grau, Universidade Federal do Ceará, Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura - Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro. Relatório Técnico no 1: Descrição do Trabalho de Campo. Fortaleza, Ceará, 1982.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil, 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação brasileira: Concertos e Remendos. Rio de Janeiro: Rocco, p.32, 1994.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. NPA. Relatório geral da avaliação institucional das escolas públicas do Ceará – 3ª etapa. Fortaleza: s.n., 2000.

_____. Secretaria da Educação Básica. CPPE. CEPAE. Avaliação institucional das escolas públicas do Ceará, 4ª etapa – manuais de orientação. Fortaleza: impresso, 2003.

CHIANCA, Thomas; Eduardo Marinho e Laura Schiesari. Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil. SP. Global – 2001.

COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. Experiências do Ceará na aplicação dos resultados de pesquisas e avaliações, em Marco de aprendizagem contínua em avaliação. Salvador – 12 a 14 de dezembro de 2001. Salvador, Bahia, 2001.

_____. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – Uma Experiência. SEDUC/CE. Fortaleza.2002.

CRESO, F. (Org.). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Editora Artmed,2001.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais, São Paulo: Atlas, 1980.

_____. Lógica e democracia da avaliação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p.323-30. jul./set. 1995.

_____. A Nova LDB – Ranços e avanços, São Paulo – Papyrus – 1997.

DIAS SOBRINHO, J., Avaliação da Educação Superior, Petrópolis – RJ. Vozes – 2000.

_____. Avaliação: técnica e ética. Revista Avaliação – Campinas, vol. 6, nº 3, setembro – 2001.

_____. Avaliação Institucional, palestra – Fórum Avaliação Institucional – Centro Paula Souza – São Paulo, Março – 2002.

DURHAM, Eunice R.; SCHWARTZMAN, Simon (Coodenadores), Avaliação do ensino superior, São Paulo, USP, 1992.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese, São Paulo: Perspectiva, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa. La reconstrucción Del saber docente sobre la teoria y la practica de la evaluación. Tese de Doutoramento. Universidad de Santiago de Compostela: Espanha, 1997.

_____. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e Fracasso Escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FERNANDES, M. A mudança de paradigma na avaliação educacional. In: Educação, sociedade & culturas, n. 9, p. 7-32, 1998.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Porto: Afrontamento, 1975. (Ed. Brás., São Paulo, Paz e terra).

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FROTA, Maria Helena de Paula. Apostila de metodologia científica - Curso de especialização em planejamento e formulação de políticas educativas, Fortaleza, 2001. pp. 1-100, (mimeo)

FUNDAÇÃO CESGRANRIO; Avaliação e políticas públicas em avaliação. – Rio – 1994 – Série Ensaio - Volume 1.

_____. Avaliação e políticas públicas em avaliação. – Rio – 1995 – Série Ensaio – Volume 3.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - Sistema de Avaliação Institucional – São Paulo – FDE – 1998 – Série Idéias – 30.

FLETHER, Philip R., A Teoria da resposta ao item: Medidas invariantes do desempenho escolar. In: ensaios, vol. 2, RJ. CESGRANRIO, 1994.

GATTI, Bernadete A.; FERES, Nagib Lima. Estatística básica para ciências humanas. São Paulo, Alfa-Omega, 1977. 163p.

GATTI, Bernadete A. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacionais: uma perspectiva na contemporaneidade. Comunicação apresentada na III Conferência Sociocultural, Campinas, 16-20 de julho de 2000 Mimeo. pp. 1-20.

GOULART, I.B. A experiência de avaliação educacional em Minas Gerais: 1992 a 1998. Estudos em avaliação educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 19, jan-jun, 1999.

HADJI, C. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

HERTH, Betty. Techniques for conducting mail surveys: review and "guidelines". In: Journal of vocational and Technical Education, Blacksburg, vol. 3, nº 2 pp. 34-47.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 9ª edição. Porto Alegre : Mediação , p. 32, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Secretaria de Avaliação e Informação Educacional. Resultados do SAEB/95: a escola que os alunos freqüentam. Brasília, MEC-BIRD/DAEB, s.d. 20p.

INEP/MEC. Geografia da Educação Brasileira. Brasília: O Instituto, 2000.

JAHODA, M., Deutch, M., Cook, Stuart W. e Selltitz, C. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo, HERDER, USP, 1967.

LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação escolar: julgamento ou Construção? Petrópolis: Vozes, p. 71-72, 1996.

LIMA, Alessio Costa. O sistema de avaliação educacional do Ceará: um resgate histórico. *In: Anais do I Congresso Internacional de Avaliação Educacional – Um outro jeito de caminhar.* UFC/NAVE. Fortaleza: Gráfica BNB, maio de 2004.

LIMA, Alessio Costa. Avaliação Institucional no Contexto da Escola Pública Municipal. *In: Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC / UECE.* Fortaleza, CE: Universidade Estadual do Ceará (UECE), julho de 2005.

LIMA, Alessio Costa. Revelações do sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará – SPAECE / 2004: lições e desafios. *In: Anais da I Reunião Anual da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE).* Belo Horizonte, MG: ABAVE, maio de 2006.

LIMA, Alessio Costa. O diálogo entre o SPAECE e SAEB sobre a educação básica cearense. *In: Anais do III Congresso Internacional de Avaliação Educacional – Da sala de aula à instituição: conflitos e emancipação.* UFC/NAVE. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), novembro de 2006.

LUCENA, M. Dirce da Salete. Avaliação de desempenho – Atlas – 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?, *Idéias*, São Paulo, n. 8, p. 71-80, 1990.

MACHADO, N.J. Avaliação educacional: das técnicas aos valores. *Revista Psicopedagógica*, São Paulo, v. 13, n.28, p. 09-18, jan. 1994.

MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Modelos de fluxo escolar: indicadores de eficiência e produtividade do processo de ensino. Rio de Janeiro, IPEA, 1991. (Texto para discussão, 242).

NETO, J.B.G. e ROSENBERG, L. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. *Em aberto*, INEP, ano 15, n. 66, abr-jun 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). Política educacional: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Uma visão sobre a avaliação em larga escala no Estado do Ceará na vertente da avaliação do rendimento escolar, em Marco de aprendizagem contínua em avaliação. Salvador – 12 a 14 de dezembro de 2001. Salvador, Bahia, 2001.

PEQUENO, M. I. C. & COELHO, S. M. de A.. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE. SEDUC/CE. Fortaleza, 2002.

_____. A construção do processo de avaliação educacional no Ceará. In: VIDAL, E.M. et. Al., Avaliação institucional. Brasília: Ed. UECE, 2003, p. 35 - 70.

PEREIRA, José Tomaz Vieira. Avaliação Institucional: objetivos e critérios, Revista Avaliação – Campinas – vol. 2, nº 3 – set/1997.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (orgs.) Avaliações em educação: novas perspectivas. Lisboa: Educa, 1992. p. 155-173.

_____. Avaliação: Da excelência à Regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTES, B.R.. Avaliação de desempenho - Uma abordagem sistêmica. 5ª edição – LTR – 1991.

RAVELA, Pedro. (ed) – Os próximos passos: Como avançar na avaliação de aprendizagens na América Latina? Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREAL), Fundação Getúlio Vargas, CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Série PREAL DOCUMENTOS, no 20. 2002.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p. 24-31, jan/fev 1992.

_____. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHULLER, Cristina Rodriguez. Chile: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación – características y uso de los resultados de la evaluación para mejorar la calidad. In: BOMENY Helena (org) Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana. Realidades & desafios. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Sistema de informações educacionais, Séries Históricas. São Paulo – CIE. 1997.

SILVA, C. S. Medidas e avaliação em Educação. Petrópolis: Vozes, 1992. 2 v. (Educação).

SOUSA, Sandra M. Zákia Lion. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau - Idéias, São Paulo, n. 8, p. 116, 1990.

TEDESCO, Juan Carlos. Desafios de las reformas educativas en América Latina, en Propuesta Educativa, año 9, no 19, diciembre 1998.

TORRES, G. e SALES, M. T. Hacia uma teoria contra-hegemónica de la evolución. In: Revista Espaço Pedagógico. Passo fundo, vol. 2, n. 1, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. Cadernos Pedagógicos, São Paulo: Libertad, n. 8, 1993.

_____. Um horizonte libertador para a escola no 3ª milênio. In: Revista de Educação AEC nº 111, abril/junho, 1999.

VIANNA, H.M.; ANTUNES, A.L.; SOUZA, M.E. Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais. Estudos em avaliação educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.8, jul./dez., 1993.

VIANNA, H.M. Alguns programas de avaliação em São Paulo. In: H. Bomeny (org.), Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana. realidades e desafios. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

WERNECK, Vera Rudge. A velha e a nova questão da avaliação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, p.371-380, out./dez. 1996.

ANEXOS

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade

Pesquisa: O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como Expressão da Política de Avaliação Educacional do Estado.

Pesquisador: Alessio Costa Lima
Escola:
Data:
Horário:

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DIRETOR(A)

A – Perfil.

1. Sexo: () Masculino. () Feminino.

2. Idade: _____ anos.

3. Estado Civil: _____.

4. Renda Familiar: _____ salários mínimos.

5. Nº de Dependentes: _____.

6. Nível de Formação:

Graduação: _____ Ano de Conclusão: _____.

Instituição: _____.

Especialização: _____ Ano de Conclusão: _____.

Instituição: _____.

Mestrado: _____ Ano de Conclusão: _____.

Instituição: _____.

7. Tempo de Experiência no Magistério: _____ anos.

8. Tempo de Trabalho nesta Escola: _____ anos.

9. Tempo de Experiência na Função de Direção: _____ anos.

10. Tempo de Direção nesta Escola: _____ anos.

B – Percepção sobre Avaliação Educacional.

1. Para você, o que é Avaliação educacional?
2. Como esse tema foi tratado ao longo de sua formação inicial e continuada?
3. Você tem conhecimento sobre alguma forma de avaliação de sistemas educacionais?
4. Qual a sua opinião sobre essas avaliações em larga escala dos sistemas educacionais?
5. Qual seria a finalidade desse tipo de avaliações realizadas pelo governo?
6. O que você pensa sobre o fato da escola submeter-se regularmente a processos de avaliação promovidos pelo Estado?

C – Conhecimento do SPAECE.

1. O que você sabe sobre o SPAECE?
2. Quando e como tomou conhecimento do SPAECE?
3. Na gestão do Secretário Antenor Napolini, no período de 1995 a 2002, os alunos desta escola responderam aos testes realizados pelo SPAECE? Com que periodicidade?
4. Como aconteceu a aplicação destes testes nesta escola?
5. O que você sabe sobre Avaliação Institucional?
6. Quando e como tomou conhecimento da Avaliação Institucional?
7. No período de 1995 a 2002 esta escola realizou Avaliação institucional? Com que periodicidade?
8. Como aconteceu o processo de Avaliação Institucional nesta escola?

D – Divulgação dos resultados do SPAECE.

1. De que forma foram veiculados os resultados das Avaliações de Rendimento Escolar realizadas pelo SPAECE no período 1995 a 2002?
2. Como foi o desempenho desta escola nessas avaliações?
3. De que forma foram socializados os resultados da Avaliação Institucional neste período?
4. O que revelou os relatórios da Avaliação Institucional desta escola?
5. Que materiais impressos esta escola recebeu ou possui, referentes a Avaliação de rendimento escolar ou Avaliação Institucional realizadas no período 1995 a 2002?

E – Uso dos Resultados do SPAECE.

1. Como os resultados da Avaliação do Rendimento Escolar ou Avaliação Institucional, realizadas no período 1995 a 2002, foram discutidos nesta escola? E por quem?
2. Você considera que essas avaliações têm contribuído para melhoria do sistema educacional?
3. Que ações ou projetos foram desencadeados na escola, neste período, a partir dos resultados do SPAECE?
4. A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) ou do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) neste período, fizeram alguma menção aos resultados dessas avaliações? De que forma?
5. Houve alguma mudança no currículo trabalhado pela escola a partir dos resultados do SPAECE?
6. Você tem conhecimento de outras formas de uso dos resultados do SPAECE? Quais?
7. O SPAECE tem promovido mudança na sua prática enquanto gestor? Em que sentido?
8. Que dificuldades são enfrentadas na utilização dos resultados do SPAECE?

F – Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE.

1. De modo geral, quais são suas críticas a Avaliação do Rendimento Escolar e a Avaliação Institucional promovidas pelo SPAECE no período de 1995 a 2002?
2. Você percebe alguma mudança em relação as Políticas de Avaliação realizadas neste período para o momento atual? Caso afirmativo, em que sentido?
3. Que sugestões você apresentaria para a melhoria do SPAECE?

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade

Pesquisa: O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como Expressão da Política de Avaliação Educacional do Estado.

Pesquisador: Alessio Costa Lima
Escola:
Data:
Horário:

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR(A)

A – Perfil.

1. Sexo: () Masculino. () Feminino.

2. Idade: _____ anos.

3. Estado Civil: _____.

4. Renda Familiar: _____ salários mínimos.

5. Nº de Dependentes: _____.

6. Nível de Formação:

Graduação: _____ Ano de Conclusão: _____.

Instituição: _____.

Especialização: _____ Ano de Conclusão: _____.

Instituição: _____.

Mestrado: _____ Ano de Conclusão: _____.

Instituição: _____.

7. Tempo de Experiência no Magistério: _____ anos.

8. Tempo de Trabalho nesta Escola: _____ anos.

9. Série que Leciona: () 4ª Série EF. () 8ª Série EF. () 3ª Série EM.

10. Disciplina que Leciona: () Língua Portuguesa. () Matemática. () Polivalente.

B – Percepção sobre Avaliação Educacional.

1. Para você, o que é Avaliação Educacional?
2. Como esse tema foi tratado ao longo de sua formação inicial e continuada?
3. Você tem conhecimento sobre alguma forma de avaliação de sistemas educacionais?
4. Qual a sua opinião sobre essas avaliações em larga escala dos sistemas educacionais?
5. Qual seria a finalidade desse tipo de avaliações realizadas pelo governo?
6. O que você pensa sobre o fato da escola submeter-se regularmente a processos de avaliação promovidos pelo Estado?

C – Conhecimento do SPAECE.

1. O que você sabe sobre o SPAECE?
2. Quando e como tomou conhecimento do SPAECE?
3. Na gestão do Secretário Antenor Napolini, no período de 1995 a 2002, os alunos desta escola responderam aos testes realizados pelo SPAECE? Com que periodicidade?
4. Como aconteceu a aplicação destes testes nesta escola?
5. O que você sabe sobre Avaliação Institucional?
6. Quando e como tomou conhecimento da Avaliação Institucional?
7. No período de 1995 a 2002 esta escola realizou Avaliação institucional? Com que periodicidade?
8. Como aconteceu o processo de Avaliação Institucional nesta escola?

D – Divulgação dos Resultados do SPAECE.

1. De que forma foram veiculados os resultados das Avaliações de Rendimento Escolar realizadas pelo SPAECE no período 1995 a 2002?
2. Como foi o desempenho desta escola nessas avaliações?
3. De que forma foram socializados os resultados da Avaliação Institucional neste período?
4. O que revelou os relatórios da Avaliação Institucional desta escola?
5. Que materiais impressos esta escola recebeu ou possui, referentes a Avaliação de rendimento escolar ou Avaliação Institucional realizadas no período 1995 a 2002?

E – Uso dos Resultados do SPAECE.

1. Como os resultados da Avaliação do Rendimento Escolar ou Avaliação Institucional, realizadas no período 1995 a 2002, foram discutidos nesta escola? E por quem?
2. Você considera que essas avaliações têm contribuído para melhoria do sistema educacional?
3. Que ações ou projetos foram desencadeados na escola, neste período, a partir dos resultados do SPAECE?
4. A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) ou do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) neste período, fizeram alguma menção aos resultados dessas avaliações? De que forma?
5. Na sua opinião, os resultados dessas avaliações tem contribuído com o trabalho do professor em sala de aula?
6. Você analisou os resultados dos alunos desta escola na sua disciplina? A que conclusão chegou?
7. Houve alguma mudança no currículo trabalhado pela escola a partir dos resultados do SPAECE?

8. Os resultados do SPAECE têm sido considerados pelos professores nos momentos de planejamento?
9. Você tem conhecimento de outras formas de uso dos resultados do SPAECE? Quais?
10. O SPAECE tem promovido mudança na sua prática pedagógica? Em que sentido?
11. Que dificuldades são enfrentadas na utilização dos resultados do SPAECE?

F – Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE.

1. De modo geral, quais são suas críticas a Avaliação do Rendimento Escolar e a Avaliação Institucional promovidas pelo SPAECE no período de 1995 a 2002?
2. Você percebe alguma mudança em relação as Políticas de Avaliação realizadas neste período para o momento atual? Caso afirmativo, em que sentido?
3. Que sugestões você apresentaria para a melhoria do SPAECE?

MATRIZ DE CONSOLIDAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

[illegible]

[illegible]

MATRIZ DE CONSOLIDAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

[illegible]

[illegible]

MATRIZ DE CONSOLIDAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

[illegible]

MATRIZ DE CONSOLIDAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

[illegible]

[illegible]

[illegible]

MATRIZ DE CONSOLIDAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS
