

AVALIAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE: O QUE AS FONTES GOVERNAMENTAIS REVELAM

Larissa Martins Dantas¹
Wagner Bandeira Andriola²

RESUMO

Este texto busca identificar as funções da avaliação educacional nas políticas estaduais do Ceará, no período 1988-2013. Para tanto, foi realizada análise de conteúdo das Mensagens Governamentais, buscando identificar a função atribuída à avaliação educacional. Neste percurso, nos baseamos na literatura internacional e nacional que tratam sobre o conceito de avaliação educacional postulado em cinco gerações, seu surgimento no Brasil e consequentes desdobramentos estaduais. Durante o Período analisado, a presença do tema avaliação cresceu de forma tímida a princípio, e se destacou nos últimos dez anos. Atualmente, é possível situar a avaliação estadual no Ceará entre a terceira e a quarta geração, ao identificarmos práticas de divulgação e uso dos resultados (accountability) e de responsabilização dos sujeitos envolvidos (retroalimentação da comunidade escolar).

Palavras-chave: Avaliação educacional. Análise de conteúdo. Política educacional.

ABSTRACT

this paper seeks to identify the functions of educational assessment policies in state of Ceará, in the period 1988-2013. To achieve this, content analysis was conducted of Government posts, seeking to identify the function assigned to educational assessment. In this course, we rely on the international and national literature that deal with the concept of educational evaluation postulated in five generations, their emergence in Brazil and consequent state developments. During the period analyzed, the presence of the subject assessment grew shy at first order, and stood out in the last ten years. Currently, it is possible to situate the state assessment in Ceará between the third and the fourth generation, to identify practices of disclosure and use of results and accountability of those involved (feedback from the school community).

Keywords: Educational assessment. Content analysis. Educational policy.

RESUMEN

Este texto busca identificar las funciones de la evaluación educacional en las políticas del Estado de Ceará, en el período 1988-2013. Para ello, se hizo un análisis de los contenidos de los mensajes gubernamentales, buscando identificar la función asignada a la evaluación educacional. En este estudio, nos basamos en la literatura internacional y nacional que tratan sobre el concepto de evaluación educacional postulado en cinco generaciones, su eclosión en Brasil y consecuente desarrollo en los estados. Durante el período analizado, la presencia del tema evaluación creció de manera moderada inicialmente, destacándose en los últimos diez años. Actualmente, es posible ubicar la evaluación estadual en Ceará entre

¹ Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ex-Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora Efetiva da Rede Municipal de Educação de Maracanaú.

² Graduado em Psicologia (UFPb); Especialista (lato sensu) em Psicometria (Universidade de Brasília - UnB); Mestre em Psicologia Social e do Trabalho (UnB); Doutor em Filosofia e Ciências da Educação (Universidad Complutense de Madrid - Spain); Pesquisador do CNPq (Nível 1D); Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC).

la tercera y la cuarta generación, al identificar prácticas de divulgación y uso de los resultados (accountability) y de responsabilidad de los sujetos involucrados (retroalimentación de la comunidad escolar).

Palabras clave: Evaluación educacional. Análisis de contenido. Política educacional.

1 INTRODUÇÃO

Conforme a tradição cristã, a criação do mundo é descrita na Bíblia sagrada no livro do Gênesis. De acordo com este, Deus fez o mundo em seis dias, tendo, ao finalizar, observado o feito, considerando-o obra perfeita, boa e acabada. No sétimo dia o Criador descansou. Ao lermos os versículos que se referem à criação de Deus, podemos identificar aspectos da avaliação que remontam às práticas atuais. O ato de contemplar o trabalho realizado, julgar suas características mais proeminentes e tomar decisões, são análogas às modernas concepções de avaliação. Nestas, estes elementos são constituintes das três primeiras gerações, a saber: análise e contemplação da realidade avaliada; julgamento ou valoração do objeto avaliado; tomada de decisão (ANDRIOLA; Mc DONALD, 2003).

Ainda em conformidade com a Bíblia Sagrada, Eva, a primeira mulher, induziu Adão, o primeiro homem, a uma avaliação equivocada acerca do fruto proibido, ocasionando uma tomada de decisão contrária aos critérios de conduta estabelecidos pelo criador. Esta passagem bíblica é ilustrativa do fato de que o ato de avaliar sempre fez parte da natureza e da atividade humana.

Neste sentido, cumpre destacar que as primeiras avaliações formais, segundo Anastasi (1988), Worthen, Sander e Fitzpatrick (2004), já são evidentes por volta de 3500 a.C., com indícios históricos do uso de provas pelo Império Chinês para examinar os oficiais, a fim de dirigi-los para funções adequadas ao perfil individual, promovê-los ou demiti-los.

Atualmente, as escolas públicas brasileiras possuem uma gama de avaliações, centradas no conteúdo assimilado pelo aluno, de modo a valorar a qualidade das atividades realizadas nas esferas micro (sala de aula), meso (escola como um todo) e macro (sistema ou programa no qual está inserida a escola), conforme asseverou Andriola (2012). Como efeito secundário das práticas avaliativas, a “corrida por resultados” tornou-se uma constante no cotidiano de alunos, professores, gestores escolares e demais profissionais ligados à educação. Como se percebe, estamos inseridos em uma cultura avaliativa, na qual se encontram premiações, aporte de recursos ou punições aqueles que não alcançam determinadas metas ou objetivos (ANDRIOLA, 2001).

Neste âmbito, este trabalho tem por objetivo identificar a presença e a evolução do tema “avaliação” no cenário político educacional cearense, através da análise do discurso oficial do poder executivo, no período 1988-2013. Como objetivo secundário intenta-se auxiliar os estudiosos na área, com o propósito de incitar novas pesquisas.

2 MÉTODO EMPREGADO

Elegemos a pesquisa documental posto que o material de análise desta investigação é composto pelas mensagens governamentais do poder executivo cearense, publicadas no período 1988-2013. De acordo com Sá-Silva et al (2009, p. 5):

O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador.

O maior diferencial da pesquisa documental é o uso de fontes que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, são fontes primárias. Portanto, a ação do pesquisador torna-se mais atenciosa e aprofundada, pois este encontra-se trabalhando com um objeto bruto, que será lapidado conforme as orientações metodológicas escolhidas.

Os procedimentos adotados neste estudo seguem os princípios da Análise de Conteúdo, que “se define como um ‘conjunto de técnicas de análise das comunicações’ que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 308).

A análise de conteúdo permite, entre outros, “o uso de inferências que partem da descrição dos conteúdos explícitos da comunicação para se chegar a dimensões que vão para além da mensagem” (MINAYO, 2007, p. 84). Isso significa a possibilidade de identificar o que está encoberto pelos conteúdos manifestos, indo além do que aparentemente está comunicado.

A amostra de fontes de informação foi delimitada a partir de pesquisas subjacentes à área. O período compreendido entre 1988 a 2002 encontra-se disponível na *Coleção*

*Documentos da Educação Brasileira: Guia de Fontes em Política Educacional do Ceará*³, enquanto as mensagens governamentais de 2003-2013 estão disponíveis para consulta pública no sítio eletrônico do Governo do Estado do Ceará⁴.

Cabe ressaltar, por oportuno, que o trabalho se apóia nos conceitos de avaliação educacional e suas distintas gerações de teóricos ao longo do tempo, conforme os estudos de Escudero (2003) e Vargas (2004), que nos apresentam um panorama geral da avaliação no século XX e início do século XXI.

3 BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O conceito de avaliação, no âmbito da educação, evoluiu bastante nos últimos 100 anos. Do processo de mensuração e descrição das características intrínsecas a um objeto, instituição, programa ou desempenho do aluno, passou-se à formulação de um juízo de valor sobre estes. Atualmente, vivemos um processo interativo de negociação, entre o avaliador e o que é avaliado, no qual a atividade de avaliação se traduz na formulação de um juízo de valor sobre o mérito e a relevância do objeto da avaliação, ou seja, sobre sua qualidade interna (mérito) e sobre seus resultados, produtos ou impactos (relevância). O estudo histórico da avaliação, bem como sua evolução enquanto objeto de pesquisa levou autores como Escudero (2003) e Vargas (2004) a dividirem a avaliação educacional em cinco gerações, detalhadas a seguir.

De acordo com Guba e Lincoln (1982) a primeira geração tomou forma no fim do século XIX e início do século XX, caracterizando-se pela atividade de mensuração dos fenômenos, posto a enorme influência da Psicometria⁵, teoria que dominava os estudos na área da Psicologia. Na época, o ato de avaliar confundia-se com o ato de medir, demonstrando a forte influência positivista na educação. O avaliador do início do século

³ A coleção "Documentos da Educação Brasileira" é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no sentido de preservar a história e a memória da educação brasileira. O trabalho *Documentos de Política Educacional no Ceará: Império e República*, direcionado para o resgate de documentos significativos produzidos a partir do Império, dá seqüência aos volumes anteriormente publicados na coleção. Textos produzidos no âmbito de diferentes Estados brasileiros, antes de difícil acesso, agora estão disponibilizados a pesquisadores e a outros interessados neste campo. O material é fruto de paciente e meticuloso trabalho de pesquisa iniciado em 2001 (Vieira, 2002) e que teve continuidade mediante dois projetos financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O primeiro deles (*Política educacional e magistério: cenários históricos e contemporâneos na Capitania do Ceará Grande*) foi realizado entre 2003 e 2005 (Vieira; Farias, 2005); o segundo (*Desejos de reforma: inventário da legislação – Brasil e Ceará*) teve início em março de 2005 e concluído em fevereiro de 2008.

⁴ Website: <www.ceara.gov.br>.

⁵ Este campo de estudos possuía em seu formato uma relação íntima entre avaliação e mensuração (ato de medir). O objetivo da Psicometria era estabelecer as diferenças individuais a partir de modelos de características que a psicologia da época oferecia. Atualmente o enfoque da Psicometria baseia-se em novos modelos de medida, conhecidos genericamente pelo nome de Teoria da Resposta ao Item (TRI), consoante Andriola (2009).

XX buscava encontrar diferentes pontuações que determinassem qual posição o sujeito se encontrava dentro do grupo ao qual pertencia.

A segunda geração data de meados da década de 1930 com Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação educacional. O referido Teórico além de cunhar a expressão, buscou dotar a avaliação do caráter científico, com vistas à melhoria da qualidade da educação. Sua obra parte da necessidade de determinar os resultados alcançados a partir dos objetivos propostos previamente. De acordo com o autor, os objetivos preestabelecidos deveriam ser a referência central na avaliação, pois marcavam o desenvolvimento dos alunos, inseridos em um processo socializador. A avaliação proposta por Tyler supõe um avanço em relação à medição e à Psicometria, pois atribui um juízo de valor ao objeto avaliado.

O fim da Segunda Guerra Mundial deixou marcas em todo o globo. O contexto histórico dos anos 1960 foi marcado pela disputa da hegemonia política, econômica e militar do mundo, período que ficou conhecido como *Guerra Fria* e teve como protagonistas os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Tal disputa estabelecia-se também no campo científico, e em particular, na corrida espacial travada entre as duas super-potências. O sistema educacional americano foi posto em cheque, quando nesta corrida, os EUA começaram perdendo, por conta do lançamento espacial do primeiro satélite artificial feito pelo homem, o Sputnik, em 1957, realizado pela URSS.

A solução encontrada para alavancar o progresso científico americano e impulsionar o país frente ao seu rival comunista estava na educação. O descrédito com a escola pública americana transformou-se em estímulo para o aumento de investimentos e a indução aos estudos avaliativos, de modo a alavancarem-se as reformas promovidas. Em uma série de leis promulgadas, estava embutido o caráter avaliador e questionador da sociedade americana, que refletia acerca da educação e do que se almejava dela. O estímulo à mudança educacional impactou positivamente sobre a avaliação, uma vez que os avaliadores buscavam compreender as deficiências do sistema, as possibilidades de mudança e os resultados pós-reformas (ESCUADERO, 2003).

Destaca-se a atividade de prestação de contas (*accountability*), pois uma vez injetados grandes quantias de verbas públicas, esperava-se um retorno à altura para justificar e subsidiar novos aportes financeiros (ANDRIOLA, 1998). Na época, além da descrença na escola pública, os EUA passavam por forte recessão, fortalecendo ainda mais

a necessidade de se investir bem e receber o retorno adequado. Assim, a questão “para quê avaliar?” e a preocupação com o uso dos resultados da avaliação surgiram no contexto das pesquisas científicas que tratavam sobre avaliação educacional, trazendo conceitos até hoje estudados e inaugurando, assim, a terceira geração.

De acordo com Escudero (2003), durante os anos 1970 ocorreu a consolidação das pesquisas em avaliação, gerando diversos modelos avaliativos. Após as reformas promovidas nos anos 1960, os EUA desenvolveram bastante material de pesquisa para tais avaliadores, o que levou muitos a aprofundarem seus estudos e criarem suas teorias. A questão central girava em torno dos propósitos da avaliação e a influência dos resultados no cotidiano escolar. Para isso, vários autores dedicaram-se a organizar desenhos de pesquisa bem fundamentados e organizados a partir de critérios, enquanto outros buscavam compreender o papel da avaliação no contexto escolar, criando nomenclaturas de avaliação e promovendo a “eclosão de modelos” (MATEO, 1986). Guba e Lincoln (1982) contabilizam mais de 40 modelos propostos nesta década.

Michael Scriven agregou aos estudos sobre avaliação da época “a ideia de mérito, valor do que está sendo objeto da avaliação (programas, currículos, materiais, desempenhos dos alunos, entre outros)”, conforme Depresbiteris e Tavares (2009). No entanto, um de seus maiores feitos foi estabelecer os conceitos de *avaliação formativa* e *avaliação somativa*.

De acordo com M. Scriven, a avaliação formativa permite identificar o valor de um programa simultaneamente ao acontecimento de tais atividades. Este tipo de avaliação centra-se no processo, uma vez que a ação ainda encontra-se em andamento. Seu principal objetivo é identificar as deficiências para que as intervenções adequadas possam ocorrer concomitantemente à ocorrência dos processos ou atividades (ANDRIOLA, 2006).

A avaliação somativa permite julgar o valor de um processo ao final deste (soma), revelando o foco no resultado. Todas as avaliações podem ser somativas (ou seja, têm o potencial de servir a uma função somativa), mas apenas algumas têm a capacidade adicional de servir à função de formação.

Posteriormente, Daniel Stufflebeam deu continuidade aos estudos sobre avaliação, acrescentado-lhe a concepção de tomada de decisão. Depresbiteris e Tavares (2009) nos explicam que, juntamente com Guba, Hammond e Provus, D. Stufflebeam concebeu o modelo conhecido pelo anagrama CIPP, para designar *contexto*, *inputs*, *processos* e *produtos*. De acordo com estes autores, em cada uma dessas fases deve-se avaliar e tomar decisões acerca da próxima fase. Assim, a avaliação resultaria num processo sistemático e

contínuo, cujas características primordiais seriam o fornecimento de informações úteis ao julgamento das alternativas de decisão.

O modelo criado por Stufflebeam et al. (1971) buscou promover a cultura de avaliação no âmbito das organizações, sejam empresariais ou educacionais. Andriola (2010) utilizando-se deste modelo promoveu a avaliação do Projeto *Educando para a Liberdade*, realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) em unidades prisionais brasileiras. De acordo com o autor, dentre as principais vantagens do modelo CIPP, destaca-se a boa adaptação em quaisquer tipos de avaliação, tais como, avaliação de projetos, de programas e de organizações. Outra vantagem reside no fato de este modelo poder fornecer, quer informação pró-ativa, isto é, informação que pode ser usada para suportar decisões de alteração dos objetivos e processos durante a própria implementação, quer informação retroativa, isto é, julgar o mérito e o valor após o término da avaliação. Particularmente no caso do Projeto Educando para a Liberdade (SECAD/MEC), o modelo CIPP forneceu informações relevantes, visto se pautar numa abordagem que permite a visão sistêmica da referida atividade formativa, em termos do contexto; dos recursos disponibilizados e utilizados; dos processos e dos produtos (ANDRIOLA, 2010, p. 81).

As teorias e os autores da quarta geração da avaliação educacional pretenderam superar as deficiências das gerações anteriores, dentre as quais: “visão gestora da avaliação, escassa atenção ao pluralismo de valores e excessivo apego ao paradigma positivista” (ESCUADERO, 2003 p. 24).

De acordo com Guba e Lincoln (1989), ao se utilizar da relação avaliadores-avaliandos, o processo avaliativo tende a ser mais sólido, pois os próprios avaliandos são potenciais usuários dos resultados. Outro ponto a se observar a partir desta relação é a possível ampliação e melhoria das categorias de avaliação, a partir da interação positiva entre os distintos avaliandos.

No que se refere à redução do caráter positivista, deixa-se de lado a verificação e o avaliador passa a ter uma postura de descobrimento, aproximando-se dos fatores contextuais inerentes ao processo. Por fim, tratando-se de um objeto social, a suposta neutralidade metodológica apresenta-se duvidosa, exigindo do avaliador uma nova maneira de estabelecer-se frente ao seu objeto de estudo, já que um dos resultados do processo avaliativo é a emissão de juízos de valor.

Guba e Lincoln estabeleceram reflexões até meados dos anos 1980, cabendo a David Fetterman (2001) prosseguir os estudos durante os anos 1990 e assentar as bases da

quinta geração, que se apresenta preocupada em empoderar os grupos minoritários, politizar os envolvidos e conscientizá-los, a partir do uso dos resultados das avaliações. Nesta geração, o uso político dos resultados é um princípio primordial da avaliação.

A medida que as gerações avançam, o ranço positivista perde espaço, culminando na atualidade em abordagem mais qualitativa, preocupada com os envolvidos, os resultados e os impactos causados. Haja vista a quantidade de modelos avaliativos desenvolvidos, muitos confundem-se entre as gerações, uma vez que o surgimento de uma não anula a existência das demais. Após essa breve reflexão sobre a criação e a evolução da avaliação educacional, passamos a compreender este tema no contexto brasileiro, cujo desenvolvimento ainda encontra-se incipiente quando comparado ao americano, ao europeu e ao asiático.

4 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Tendo por base os estudos de Freitas (2007), podemos compreender que há uma falsa perspectiva quando se fala que o interesse pela avaliação educacional no Brasil iniciou-se somente nos anos 90 com a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A autora infere que desde a década de 1930 já se abordava o assunto, mesmo não sendo o enfoque das discussões realizadas. Através de estudos acerca do aparato normativo e do planejamento do Estado Brasileiro, Freitas (2007) sinaliza o caminho percorrido pelo tema medida-avaliação, e sustenta a tese de que a partir disso, foram traçadas as primeiras análises, culminando na instituição da medida-avaliação-informação, cuja ênfase se dá na análise de resultados que possam auxiliar em futuras intervenções.

Prossegue a referida autora asseverando que, durante o período da Ditadura Militar percebeu-se a intensificação no trabalho de planejamento educacional, visando à época o controle social. Nesse ínterim a avaliação ganhou espaço, uma vez que os militares ensejavam observar todo o processo, e ao fim, avaliar os resultados alcançados (FREITAS, 2007).

A princípio, privilegiavam-se os registros de expansão da rede, dados como número de carteiras, salas e escolas. Admitia-se que o problema era o acesso, portanto, tais dados

eram as pistas para a resolução dos problemas educacionais. Com a reabertura política, constrói-se um novo ideal de sociedade, na qual a educação é tida como alavanca social.

As primeiras iniciativas de se cotejar a educação gestada nas salas de aula, no que tange a educação básica, foram pontuais e não conseguiam expressar a identidade brasileira. Alguns projetos realizados com parceria internacional, a exemplo do EDURURAL⁶, ilustram experiências pioneiras, que, no entanto, não tiveram continuidade (GOMES NETO et al., 1994).

Gatti (2009) relata a primeira experiência nacional em avaliação da educação básica, fruto de um debate nacional sobre a falta de dados sobre o rendimento escolar dos alunos em nível de sistema/fatores a ele associados, com estudos pilotos subsequentes que deram lugar ao Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP)⁷.

No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 110).

Assim, como nos apresentam Bonamino e Franco (1999), somente no início da década de 1990, concluiu-se uma articulação entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação para a implantação do SAEB, aplicado a cada dois anos em séries de ensino fundamental e médio.

O foco nas avaliações passou do aluno para o sistema, e deste para as formas possíveis de se alcançar os bons resultados e almejar o sucesso escolar, fazendo com que o aluno pudesse alcançar as competências e habilidades necessárias para se tornar um cidadão, cumprindo os tópicos inseridos no currículo.

Um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações indispensáveis para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo (CASTRO, 2007, p. 9)

⁶ O projeto de Avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural - EDURURAL/NE (1981-1985) - MEC/BIRD, foi desenvolvido em escolas rurais de 60 municípios dos Estados de Ceará, Pernambuco e Piauí, sob a responsabilidade de coordenação e execução de equipe de pesquisadores da FAGED/UFC juntamente com a Fundação Carlos Chagas (SP) e em parceria com as Secretarias de Educação dos referidos Estados. O estudo envolveu coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, incluindo testes de rendimento escolar, em estudo longitudinal com duração de 5 anos.

⁷ O SAEP é considerado um estudo piloto do Ministério da Educação, cujo objetivo foi verificar a viabilidade do processo na realização de avaliações de desempenho dos alunos. Foi realizado em dez capitais com alunos de 1ª, 2ª, 3ª, 5ª, 7ª séries da rede pública, com provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (GATTI, 2009).

A avaliação educacional adquiriu novas facetas, sendo chamada também de avaliação externa ou de larga escala. As três nomenclaturas têm por princípio “a finalidade de verificar a qualidade do ensino. [...] o objetivo é estabelecer normas e padrões gerais e assegurar, por meio de amostras, e de maneira periódica, uma espécie de ‘termômetro’ nacional do rendimento escolar” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 36). Castro (2009, p. 6) complementa:

Todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de coes de melhoria da aprendizagem.

O caráter externo diz respeito ao emissor da avaliação ser sujeito alheio a realidade escolar, enquanto de larga escala, por tratar de uma amostra significativamente ampla, na qual podem ser inseridos no mesmo rol, escolas, redes municipais e estaduais. As nomenclaturas diferem, entretanto com o mesmo propósito: inserir-se na escola a fim de aferir sua qualidade.

Somente em meados dos anos 1990, o Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os seus primeiros exames se consolidaram e iniciaram uma nova caminhada: diagnóstico situacional do próprio sistema educacional.

Os resultados foram apresentando as debilidades de sistemas, redes e escolas, razão pela qual foram sendo buscadas soluções para corrigir tais problemas a partir dos próprios resultados.

Os resultados do SAEB indicaram que, para melhorar o desempenho geral dos alunos, seria necessário reduzir a defasagem série-idade. Foram criados, então, os programas de aceleração de aprendizagem, voltados para os alunos com mais de dois anos de atraso. [...]. O SAEB também constatou que alunos cujos professores receberam formação de nível superior têm melhor desempenho na avaliação. Por isso, o Ministério da Educação criou incentivos para os professores obterem uma formação adequada. (CASTRO, 2007, p. 11-12).

Inicialmente o SAEB compreendia escolas públicas e privadas, gerando resultados agregados por estado, regiões e nacionalmente. Porém, o modelo pelo qual os resultados eram apresentados não supria determinadas necessidades. De acordo com Vieira (2008, p. 115):

Face à diversidade e singularidade dos diferentes sistemas educacionais existentes no país, a forma como o SAEB vinha sendo realizado até 2003 não

atendia às demandas de informações, principalmente dos municípios e escolas que não se reconheciam nos resultados.

Para solucionar a questão, em 2005 o SAEB foi ampliado através da Portaria Ministerial nº 931, constituindo-se em um sistema composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC). Desta maneira, o SAEB, cujo nome permaneceu por conta de sua tradição, passou a atender as demandas de informações com indicadores específicos.

Os dois sistemas atuam em conjunto, pois enquanto a ANEB mantém os objetivos do SAEB, na continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos de redes públicas e privadas, a ANRESC, foi criada no intuito de tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB. Conhecida como Prova Brasil, esta avaliação expandiu o alcance dos resultados, pois passou a oferecer dados detalhados, individualizando cada escola, respeitando sua localidade e possibilitando comparações dentro da mesma rede de secretarias de educação (municipais e estaduais).

A Prova Brasil constitui-se como uma avaliação de diagnóstico desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro por meio de testes padronizados aliados a questionários socioeconômicos.

São avaliados estudantes no final das etapas de ensino (4ª e 8ª série do ensino fundamental), focalizando a capacidade leitora e de resolução de problemas matemáticos. Professores e diretores das turmas avaliadas também respondem, acrescentando informações sobre dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho. Segundo o Ministério da Educação (MEC):

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias (texto retirado do sítio <www.mec.gov.br>. Acessado em: 22 de julho de 2014).

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo INEP como uma iniciativa de identificar o perfil de qualidade das escolas. Os dados relacionados ao fluxo escolar (aprovação, evasão e abandono) e as médias de desempenho em avaliações nacionais (Prova Brasil) são organizados em um índice que varia de 0 a 10.

A ideia é unir dois fatores importantes para medição da qualidade educacional brasileira, possibilitando a equiparação entre estados, municípios e até entre escolas. Enquanto um mensura a aprovação e assiduidade do aluno, o outro tenta desvendar se o mesmo está aprendendo durante o tempo que permanece na escola.

Com metas estabelecidas até 2021, o IDEB concilia resultados da Prova Brasil, obtido pelos estudantes no final das etapas de ensino, ou seja, 4º e 8º anos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com informações sobre rendimento escolar. O IDEB como indicador educacional oferece elementos de controle sobre a relação ensino-aprendizagem no país. É importante, servindo como diagnóstico e um norte para ações políticas com foco na melhoria do sistema educacional, detectando as escolas com alunos que apresentam baixo rendimento, bem como monitorando o desempenho dos alunos nessas escolas. Franco, Alves e Bonamino (2007) sustentam que por suas características e aspectos metodológicos, o IDEB infere sobre a qualidade da educação, ao pressupor que o aluno aprenda e passe de ano.

Após compreendermos a criação e consolidação do sistema nacional de avaliação do ensino básico, de âmbito federal, passaremos a descrever algumas experiências estaduais desenvolvidas na década de 1990.

5 DESDOBRAMENTOS DO SAEB: AS EXPERIÊNCIAS ESTADUAIS

As primeiras iniciativas estaduais iniciaram-se ainda nos anos 1990, entretanto são nos anos 2000 que podemos observar seus reflexos. Alavarse, Bravo e Machado (2012) em estudo pertinente ao tema, nos revelam dados importantes: dos 27 estados da federação, 18 já implantaram avaliações próprias, sendo que desses, 13 foram implementadas na década de 2000. Os autores afirmam que “essas iniciativas foram efetuadas na esteira do fortalecimento da avaliação como diretriz da política educacional no governo federal tanto no que se refere ao tempo histórico, como também à forma constituinte dos sistemas” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012, p. 6-7).

As experiências pioneiras de âmbito estadual realizaram-se no Ceará (1992), São Paulo (1996) e Minas Gerais (2000). Atualmente, os três configuram sistemas consolidados e fruto de inúmeras pesquisas, que revelam sua importância no contexto no qual estão inseridos (LIMA, 2007; CASTRO, 2009; SOARES, 2011). Assim como o

SAEB, que passou por modificações ao longo do tempo, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) reformularam-se, até atingirem a configuração atual.

Uma das ideias recorrentes tanto nos documentos oficiais que norteiam os sistemas estaduais, como nos estudos supracitados, é a articulação com o Ministério da Educação/ INEP. Bonamino e Bessa (2004, p. 77) em estudo sobre as experiências estaduais revelam que:

Percebe-se que a interação com o INEP/MEC especialmente o SAEB, tem papel fundamental no movimento dirigido para a consolidação de sistemas estaduais de avaliação, além de contribuir diretamente para a implementação da metodologia e da tecnologia para a construção e análise dos programas e medidas educacionais.

Esta articulação ou interação com o governo federal produziu além de semelhanças na metodologia e formato dos sistemas estaduais, novas formas de relacionamento entre as esferas federais, estaduais e municipais (devido a abrangência do sistema estadual nas redes municipais). De acordo com Machado (2012, p. 49),

as avaliações empreendidas pelos governos estaduais estão obtendo um lugar privilegiado na relação com as escolas e com a gestão das mesmas por se localizarem geográfica e colaborativamente mais próximas que o governo federal e suas ações. Porém, cabe ressaltar que essa proximidade, justamente por ela, pode, também, provocar efeitos colaterais deletérios como iniciativas de burla dos resultados, insegurança no fornecimento das informações e dados confidenciais e reações de animosidade da comunidade pelos resultados alcançados pela escola de seus filhos.

A autora nos apresenta novos aspectos da avaliação educacional ao trazer possíveis consequências no que se refere à esfera micro, isto é, a gestão da escola e dos sistemas escolares. Com o incremento dos sistemas estaduais de avaliação, o trabalho escolar inevitavelmente aumentou, e novas reflexões advindas deste novo panorama começam a desenhar-se. Passaremos então, a análise do material coletado na tentativa de identificar quais os usos, métodos e dimensões da avaliação educacional inseridas nas mensagens governamentais dos últimos 25 anos, no âmbito cearense.

6 UM OLHAR SOBRE AS MENSAGENS GOVERNAMENTAIS

O Guia de fontes em política educacional do Ceará possui catalogados os relatórios provinciais, as mensagens governamentais, os planos de governo e as Constituições

Estaduais (VIEIRA; FARIAS, 2005). Os Relatórios Provinciais eram documentos emitidos durante o período imperial pelo chefe do poder executivo da Província, o presidente. Tinham como objetivo prestar contas das atividades desenvolvidas na Província no ano anterior à sua publicação. Os Relatórios Provinciais tinham periodicidade anual, embora também fossem apresentados à Assembleia Legislativa Provincial quando das mudanças inesperadas de governo ou em situações especiais de prestação de contas. Estes documentos trazem um apanhado de informações dos mais diversos campos: saúde, segurança, educação, economia, entre outros. Na catalogação do Guia supracitado, constam somente àqueles que se referem à educação. As Mensagens Governamentais são documentos que substituíram os Relatórios Provinciais a partir da queda do Império, possuindo as mesmas características (MORAES, 2006). Como se vê, tais documentos ora reunidos condensam as propostas e compromissos de cada governo.

A tradição em se apresentar à Assembleia Legislativa os resultados do ano anterior permanece até os dias atuais. Em geral, a primeira sessão da Casa Legislativa é destinada a apresentação de tal Mensagem, que reúne o conjunto de projetos desenvolvidos, registra os índices alcançados e aponta as perspectivas vindouras. Com o advento da Internet e a possibilidade de um maior alcance, tais Mensagens encontram-se na Rede Mundial de Computadores para livre acesso e pesquisa.

Para efeito de organização, dividimos a análise em dois blocos. O primeiro abrange o período entre 1988-2002, cuja coleta encontramos no Guia de fontes em política educacional do Ceará. No segundo bloco apresentamos as Mensagens do decênio 2003-2013.

No período compreendido entre 1988 e 2002 é possível verificar reduzidas citações no que tange à avaliação. Nos documentos analisados, é notável a ênfase atribuída aos dados de matrícula e registros de expansão da rede (construção de novas unidades, aquisição de mobiliário e equipamentos). Na mensagem governamental de 1992, encontramos a análise de programas e projetos instituídos no ano anterior, fato que se repetirá nas mensagens seguintes.

Em meados dos anos 90, em particular na mensagem de 1995 (que se refere ao ano de 1994) são apresentadas pesquisas e ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) a fim de avaliar seu sistema de Ensino através do Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Estado do Ceará (SPAECE), criado em 1992. É a primeira forma concreta de avaliação educacional observável dentro do escopo dos documentos analisados.

Na mensagem seguinte, de 1996, os processos de municipalização são focados, incluindo as estratégias de atuação e formações com servidores para efetivação de tal prática. Tal fato encontra sintonia nos estudos sobre a evolução do SPAECE elucidados por Lima (2007), que aponta o aumento da abrangência do SPAECE entre 1995 a 1998, com a inclusão de municípios que haviam reorganizado sua rede de ensino.

Nas mensagens dos anos 2000 a 2002 nota-se a presença crescente da avaliação, pois os resultados institucionais passam a fazer parte e incorporar a realidade da avaliação estadual educacional. A prática da avaliação institucional enquanto vertente do SPAECE havia sido instituída em 1996, gerando resultados sobre o sistema com o passar dos anos. É válido ressaltar que somente no ano 2000, houve a institucionalização do SPAECE, através da Portaria N° 101/00, passando este a denominar-se oficialmente Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (LIMA, 2007).

No segundo bloco de análise, a presença da avaliação educacional cresce em volume e em profundidade. São apresentados dados específicos do estado do Ceará, sendo estes relacionados aos resultados obtidos em avaliações federais. A partir da mensagem de 2007, os documentos passam a apresentar propostas para o ano seguinte, estabelecendo metas e prioridades.

O fortalecimento da avaliação institucional de escolas e da Educação passou a ser objetivo perseguido no cotidiano do Estado do Ceará, a partir principalmente de 2004. Incentivos através de premiações também são inseridos na política educacional cearense. Um ponto importante a ser observado é capacitação de profissionais para a realização de oficinas de itens, culminando na organização de um Banco de Itens para o SPAECE.

Na mensagem de 2005, é comemorada a universalização do SPAECE, trazendo importantes reflexões acerca do referido sistema:

A avaliação do sistema educacional constitui um mecanismo estratégico de diagnóstico da realidade, com vistas a subsidiar a definição de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. O Ceará participa de avaliações de âmbito nacional, como os demais Estados da federação, e, desde 1992, desenvolveu e vem aprimorando o seu próprio sistema de avaliação da educação básica (SPAECE), composto por duas vertentes: avaliação do rendimento escolar e avaliação institucional. [...] Universalização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) 2004, contemplando pela primeira vez em sua história a rede municipal de ensino, abrangendo um total de 187.577 alunos, 72.787 dos quais pertencentes à rede estadual e 114.790 à rede municipal, de 2.631 escolas públicas (CEARÁ, 2005, p. 111).

A mensagem de 2008 altera a estrutura organizacional da SEDUC, alinhando-se ao novo modelo de gestão, e visando aprimorar a máquina administrativa. São criadas novas

coordenadorias, e entre elas, a Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação. Na mesma mensagem, é apresentado o novo desenho metodológico do SPAECE, que consolida o sistema de avaliação em caráter externo e censitário, nas seguintes vertentes: avaliação da alfabetização – SPAECE Alfa (2º ano do ensino fundamental); avaliação do ensino fundamental (5º e 9º anos); e avaliação do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Este modelo permanece o mesmo até os dias atuais.

Percebeu-se a lenta caminhada das atividades de avaliação no Ceará em direção a alguns modelos característicos das distintas gerações já referidas. Por exemplo, podemos associar o primeiro bloco de análise à primeira e segunda geração da avaliação educacional, cujo caráter quantitativo e descritivo são preponderantes nas mensagens analisadas. As mensagens do segundo bloco de análise apresentam os resultados das avaliações como forma de indicar as debilidades do sistema e quais as prováveis formas de solucioná-las. Identificamos assim, a inserção à terceira geração, tendo como pontos fundamentais a avaliação como tomada de decisão e seu papel enquanto accountability ou prestação de contas. No fim do período de análise surgem indícios da quarta geração e quinta geração, quando da participação dos envolvidos através de mecanismos de auto avaliação e avaliação institucional como componentes do SPAECE.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de mensagens governamentais do estado do Ceará auxilia na compreensão do atual panorama educacional. Olhar o passado para compreender o presente e antever o futuro se faz premissa de um Estado que ainda busca uma educação de qualidade.

Ao nos debruçarmos sobre as mensagens, pudemos observar, ao mesmo tempo, as realizações de uma era e suas aspirações vindouras. No que se refere à avaliação, sua presença cresceu de forma tímida a princípio, e se destacou nos últimos dez anos do período analisado. De forma vertiginosa, encontramos um estado que estabeleceu como prioridade o foco na avaliação em todos os níveis da educação básica. Este enfoque trouxe ainda uma forte política de premiações, o que acelerou o sistema na corrida por resultados.

Ao observar as mensagens sob a ótica das gerações de avaliação educacional, notamos que o estado do Ceará perpassou as três primeiras gerações, e encontra-se entre a terceira e a quarta geração. Em um primeiro momento, a avaliação apresenta-se fortemente

ligada ao caráter quantitativo, ao apresentar o foco das mensagens em dados sobre a expansão da rede por meio do crescimento de matrículas, infraestrutura física da rede escolar e aquisição de novos materiais pedagógicos.

Posteriormente, apesar de não desvincular-se totalmente, o conteúdo das mensagens denota uma mudança qualitativa, levando assim, a política educacional cearense à terceira geração. Isto acontece a partir da criação e evolução de seu próprio sistema de avaliação (SPAECE), que ao longo dos anos cresce em abrangência e desenho metodológico. Nas primeiras mensagens em que o sistema é mencionado, são considerados os dados referentes à participação e resultados acerca da aprendizagem discente. Notamos também as inferências sobre a avaliação institucional e os reflexos positivos desta vertente na organização do sistema e gestão educacional. No segundo bloco de análise, os resultados do SPAECE são apresentados com os registros do SAEB, comparando as avaliações estadual e federal, respectivamente, em uma tentativa de aproximá-las, o que tende à prestação de contas e caráter de responsabilização perante os resultados.

Há ainda indícios da quarta e quinta geração, porém, tímidos até então. Neste sentido, podemos apontar o envolvimento dos próprios profissionais na elaboração dos itens da avaliação estadual e ainda a política de bonificação instaurada nos últimos dez anos, com o fomento à participação e envolvimento de todos os sujeitos na avaliação educacional.

Com a maturação do sistema de avaliação estadual (SPAECE) e o envolvimento de seus atores, esperamos que o estado possa dar continuidade a esta evolução histórica e adentrar efetivamente na quarta e quinta geração, possibilitando a conscientização acerca dos resultados. Nesse âmbito cabe realçar a frase do dramaturgo, ator e diretor brasileiro Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974): *olhar nos olhos da tragédia é começar a dominá-la*.

8 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, nº 9, p. 57-70, maio/ago 2009.

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliação como diretriz das Políticas Educacionais dos Governos Federal, Estaduais e Municipais: o caso brasileiro**. In: Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza, Espanha. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf

ANASTASI, Anne. **Psychological testing**. New York: Macmillan, 1988.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.46, p.141-158, 2012.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Utilização do modelo CIPP na avaliação de programas sociais: O caso do projeto educando para a liberdade da SECAD/MEC. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 8, n.4, p. 65-82, 2010.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Psicometria Moderna: características e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 319-340, maio/ago, 2009.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação diagnóstica dos egressos de 2003 e 2004 dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Avaliação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 11, n. 4, p. 129-152, 2006.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. Bordón: **Revista de Pedagogia**, Madrid, v. 53, n. 2, p. 175-183, 2001.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Apresentação de um Modelo Teórico destinado à avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQs). **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 6, p. 259-266, 1998.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; Mc DONALD, Brendan Coleman (Org.). **Avaliação: Fiat Lux em Educação**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003.

BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia. O “estado da avaliação” nos Estados. Em Bonamino, A.C., Bessa, N., Franco, C. (Org.) **A avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, p. 65-78, 2004.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n 108, p. 101-132, novembro, 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zakia. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/jun, 2012.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. **Cadernos CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**. São Paulo, n. 3, p. 7-15, jan/jun, 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan/jun, 2009.

CEARÁ, Governo do Estado do. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. Fortaleza: SEPLAN, 20005.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso... Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

ESCUADERO, Tomás. Desde los tests hasta la investigación actual: Um siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación em educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1, 2003.

FETTERMAN, David. **Foundations of Empowerment Evaluation**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, 2001.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 989 – 1014, out. 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Pâmela Fêlix. **Escolas com alto e baixo rendimento no IDEB: estudo comparativo entre quatro escolas no interior do Ceará**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2011. 87 p. Monografia – Pedagogia, __ Fortaleza, 2011.

GATTI, Bernardete. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p.7-18, maio/ago 2009.

GOMES NETO, João Batista; HARBISON, Ralph; HANUSHEK, Erik; LEITE, Raimundo Hélio. Educação Rural: **lições do Edurural**. São Paulo: Edusp, 1994.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1982.

LIMA, Alessio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado**. 31 de julho de 2006. 248p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação** v.5, n.1, p. 70-82, jan/jun, 2012.

MACHADO, Cristiane. Impactos da Avaliação Externa nas Políticas de Gestão Educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. v.11, n. 1. p. 41-55, 2013.

MATEO, José. **Proyecto docente e investigador**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1986.

MINAYO, Maria Cecilia de Sousa (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. **Formação de professores no Ceará: do Império à Primeira República (1822-1922)**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2006. 146 p. Monografia – Pedagogia, Fortaleza, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Reformas Educativas no Brasil na década de 90. In: Oliveira, R. P., Catani, A. M. (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 77-94.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA** v. 7 n. 2 p. 305-322, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, julho, 2009.

SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. 204 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2011.

VARGAS, Ana Isabel Mora. La Evaluación Educativa: concepto, períodos y modelos. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas em Educación”**, v. 4, n.2, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Fortaleza: Liber, 2008.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.