

# Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará.

---

**Marcelo Baumann Burgos**

Doutor em Sociologia; professor da PUC – Rio; e pesquisador do CAED/UFJF.

**Maéve Melo dos santos**

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública; Professora Assistente da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID UNIVASF

**Patrícia Valesca Gomes Ferreira**

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública; Gerente Regional do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP; e Coordenadora Regional do Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

## **Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará.**

### **RESUMO**

O presente artigo trata do surgimento da política de responsabilização em dois estados brasileiros: Minas Gerais e Ceará, onde as escolas e seus dirigentes estão diretamente envolvidos nos resultados dos alunos. Apresentamos duas experiências exitosas em alfabetização, que têm como pano de fundo a responsabilização de todos os atores sociais que fazem parte do processo de sua implementação, delineando a política de avaliação externa culminando em diferentes formas de responsabilização. Discutiremos o contexto em que se produziram esses dois casos e o surgimento dos sistemas de avaliação nos estados analisados. Para tanto, em um primeiro momento, faremos uma reflexão sobre o contexto em que se iniciou a ampla divulgação do conceito de responsabilização. Posteriormente, apresentaremos a política de alfabetização e responsabilização em Minas Gerais e no Ceará, apontando, nas considerações finais, o que se pôde apreender dessas experiências. Nos dois casos aqui destacados, o resultado não é um fim, mas uma forma de instituir uma gestão de resultados educacionais.

**Palavras-chaves:** Políticas Educacionais – Responsabilização - Avaliação Externa

### **ABSTRACT**

The article deals with the emergence of political accountability in two Brazilian states: Minas Gerais and Ceará, ie states where schools and their leaders are held accountable for student outcomes. We present two successful experiences in literacy that has as its background the accountability of all actors involved in the implementation process of delineating the external evaluation policy that culminates in different forms of accountability. We discuss the context in which these two examples were produced and the emergence of evaluation systems in these two states. To do so, we will start making a reflection on the early widespread dissemination of the concept of accountability. Later introduce literacy policy and accountability of Minas Gerais and Ceará, ending with final remarks, pointing out what we can learn from these experiences. In both cases the result displayed is not an end but a means to establish a management educational outcomes.

Educational Policies - Accountability - External Evaluation

## Introdução

A *accountability*, palavra sem tradução literal para o português, está estreitamente relacionada à *res pública*, a coisa pública, e pode ser interpretada, em linhas gerais, como **prestação de contas**, ou seja, **responsabilização** mediante a publicização das ações e dos resultados das políticas. No entanto, só existe *accountability* quando há uma sociedade interessada em perguntar. Nesse sentido, é possível afirmar que o grau de democracia é determinante para se atingir níveis elevados de transparência pública e participação nas decisões.

A responsabilização está menos relacionada aos procedimentos técnicos e formais de controle dos resultados da administração pública e mais associada ao desenvolvimento político de uma sociedade. É uma questão política que tem relação estreita com o grau de experiência histórica de cada sociedade com a democracia. É uma forma de evitar abusos do poder estatal e de proteger os direitos do cidadão (CAMPOS, 1990).

É preciso compreender que políticas públicas (*res pública*), em oposição ao caráter privado, promovem o bem público e, como tal, exigem transparência e prestação de contas à sociedade civil. Há dois tipos de responsabilização, com consequências reais e/ou simbólicas. Acreditamos, assim, que uma proposta de responsabilização que as integre parece ser mais adequada para atender os objetivos da *accountability*.

Pretendemos neste artigo apontar duas experiências exitosas em alfabetização, que têm como pano de fundo a responsabilização de todos os atores sociais envolvidos no processo de sua implementação: o caso de Minas Gerais e do Ceará. Para tanto, iniciaremos refletindo sobre o início da ampla divulgação do conceito de responsabilização. Em seguida, será apresentado a política de alfabetização e responsabilização de Minas Gerais e do Ceará, finalizando com as considerações finais, destacando as lições que se pode aprender dessas experiências.

### 1. Um ponto de partida: início da divulgação da responsabilização

A ampla divulgação e uso do termo *accountability* data dos anos 1980/90, período que foi marcado pelo desenvolvimento da sociedade global e competitiva, principalmente pelas ideias neoliberais adotadas pelos governos de Margaret Thatcher, primeira-ministra da Inglaterra e do presidente Reagan, nos Estados Unidos (EUA). Essas influenciaram mundialmente diversos setores como economia, educação, política, ciência, arte e instâncias governamentais e não governamentais.

Os EUA, percebendo a supremacia no comércio, indústria, ciência e inovação tecnológica, antes orgulho do seu povo, ser superada por outros países competidores, a exemplo do Japão, Alemanha e Coreia do Sul, clamou a nação para um amplo debate sobre a melhoria da qualidade da educação, vista como a mola mestra para a vida americana. O relatório final da Comissão Nacional para a Excelência em Educação, intitulado “*Uma nação em risco: o imperativo de uma reforma educacional*”, afirma que “se uma potência estrangeira inimiga tivesse tentado impor sobre a América o desempenho educacional medíocre que existe hoje, nós provavelmente teríamos interpretado isto como um ato de guerra” (BROOKE, 2012, p.149).

A partir dessa constatação, é possível perceber a relevância dada à educação para o desenvolvimento dos EUA. Para os americanos, falar em avaliação dos resultados, *accountability*, padrões e currículo eram um imperativo, a ordem do dia. A reforma educacional seria pautada, então, nesses pressupostos.

Após o relatório *Uma nação em risco*, os EUA iniciaram as reformas educacionais, tendo como lema a responsabilização de todos pela melhoria da educação da nação, sendo pauta nas agendas dos governadores dos estados americanos. Os primeiros esforços para essas reformas se concretizaram com a promulgação da Lei de 1994<sup>1</sup>, que exigia das escolas o “progresso anual dos estudantes em direção a um padrão de proficiência educacional determinado pelo estado” (PETERSON, WEST, 2003 apud BROOKE, 2012, p.164). Posteriormente, a lei de responsabilização escolar, aprovada em 2002 e conhecida como NCLB – *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada para Trás) –, instituiu a aplicação, pelos estados, de avaliações anuais de desempenho dos alunos, na 3ª e 8ª série e uma adicional entre a 10ª e 12ª série, a disponibilização dos resultados ao público e a demonstração ao estado de que os estudantes estavam avançando. As escolas que não se desenvolvessem seriam classificadas como “com necessidade de melhoria”, podendo os pais optarem por outra escola para seus filhos. Após cinco anos, caso essas escolas não apresentassem melhoria, seriam reestruturadas pelo distrito (op cit: p.165).

No Brasil, estávamos em um período de transição de uma ditadura e para a redemocratização. Os presidentes brasileiros desse momento histórico recebiam forte influência do “Consenso de Washington”, que sugeria medidas de ajustes, tendo como pressupostos as ideias neoliberais, principalmente para os países com economias periféricas. Essas ideias, à medida que foram sendo implantadas no Brasil, foram duramente criticadas pela “elite intelectual”, que receava, após um longo período em um regime ditatorial, o retorno aos períodos mais duros e, nesse sentido, qualquer tentativa de avaliação da educação e responsabilização seria como voltar à época da censura e do tecnicismo militar.

1. Em 1994, sob a administração Clinton, o Congresso impôs a primeira lei de responsabilização aos estados: a *No Child Left Behind* (NCLB, em português, Nenhuma Criança Deixada para Trás). A legislação exigia que as escolas mostrassem, por meio de avaliações, o progresso anual dos estudantes em direção a um padrão de proficiência educacional determinado pelo estado.

De acordo com Krawczyk (1999, p.115), “a globalização dos mercados e o desenvolvimento de novas tecnologias criaram a necessidade de dar um novo significado à organização escolar para que a escola seja eficiente e democrática no processo de formação do novo cidadão, o cidadão da era globalizada”. Com um mundo globalizado, é preciso formar um “novo” estilo de trabalhador, um “novo” homem que tivesse capacidade de adequar-se a diferentes tipos de atividade para manter-se no mercado de trabalho.

Diante desse contexto surgiu, então a necessidade de implantar sistemas de avaliação externa para a obtenção de informações significativas sobre a realidade educacional das escolas públicas. No ano de 1990 surge no Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), através do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), que tinha como principal objetivo produzir informações sobre a qualidade e a eficiência da educação nacional, permitindo o monitoramento das políticas públicas brasileiras e o direcionando da implantação de novas políticas, com intuito de garantir a equidade, ou seja, a igualdade de oportunidades educacionais (OLIVEIRA, 2007).

A partir dessa ação do governo federal, através do Ministério da Educação, alguns estados brasileiros começaram a realizar avaliações externas e censitárias com o intuito de direcionar políticas públicas para melhorar a qualidade da educação e promover a equidade. A organização dos seus próprios sistemas de avaliação, cujos resultados fornecem informações para o sistema de ensino, apontando as prioridades educacionais tanto para gestores e professores nas unidades de ensino, quanto para os gestores do sistema, vêm se tornando fundamental na definição de ações para subsidiar políticas públicas para a educação.

Outro ponto importante, criado a partir dos sistemas de avaliação, é a definição de metas de desempenho para as escolas, de modo que as instituições de ensino sejam capazes, a partir desses resultados, de planejar e redirecionar suas ações: projetos, planejamentos e intervenções pedagógicas, com o intuito de promover uma educação com equidade<sup>2</sup>: “uma das formas dos resultados contribuir para a emancipação das escolas é utilizá-los para produzir metas futuras baseadas no desempenho obtido no presente” (HORTA, 2011, p.4).

A produção de informações capazes de fomentar relações significativas entre unidades escolares e órgãos centrais das secretarias, bem como a iniciativa de melhoria dos processos educacionais dentro das escolas, transformou as avaliações em larga escala em uma questão estratégica dos estados democráticos, como forma de conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais. Além disso, a menor periodicidade entre os ciclos avaliativos, a rapidez no acesso às informações e

2. Este texto trabalha com o conceito de equidade de acordo com o proposto por Brooke (2012, p.394), citando Lima e Rodriguez, que “mostram que o termo pode significar: (a) tratar de forma igual aos desiguais ou (b) tratar de forma desigual aos desiguais. Todos os dois tratamentos buscam a justiça, mas têm pressupostos diferentes. O tipo (a) pressupõe que todos têm direitos iguais e que a essência da igualdade é de garantir que todas recebam o mesmo tratamento, por respeito a esses direitos. O tipo (b), por outro lado, é associado às ações compensatórias ou afirmativas que pretendem corrigir injustiças passadas ou, nas palavras da lei que criou as cotas para negros nas universidades brasileiras, inverter a lógica da estrutura de oportunidades”.

a possibilidade de desenho próprio da avaliação com vistas ao atendimento das necessidades específicas a partir do currículo de cada estado, colaborou para a expansão dos sistemas estaduais de avaliação.

## **2. Avaliação, alfabetização e responsabilização: o caso de Minas**

No final da década de 1990 o governo de Minas Gerais criou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliação integrados, cujos resultados forneceram informações para o sistema mineiro de ensino, apontando as prioridades educacionais tanto para professores, especialistas e diretores quanto para os gestores do sistema. Ele tornou-se fundamental no subsídio das políticas públicas da educação mineira para a definição de ações estratégicas.

A proposta de instituição de um sistema de avaliação de resultados teve origem na mesma matriz de ideias e concepções que orientaram a formulação das diretrizes de política educacional de Minas Gerais a partir do início dos anos 1990 (GREMAUD et al, 2009). Consultores, técnicos e membros das equipes dirigente da secretaria, na época, já vinham sustentando a necessidade de se avaliar os estudantes do Ensino Fundamental nas escolas do estado.

Em 2000, foi reestruturado o programa de avaliação existente, sendo instituído o SIMAVE, com o propósito “de um conhecimento mais exaustivo da realidade educacional de Minas Gerais” (GREMAUD et al, 2009, p.45). Para isso, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais contou com o apoio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O programa decorre do reconhecimento da importância das avaliações na produção de informações que são utilizadas para a formação continuada dos professores como também para a elaboração de políticas públicas por parte dos gestores do sistema. Os objetivos e a importância da avaliação externa foram discutidos com o sindicato dos professores e com diretores e superintendências regionais de ensino de Minas Gerais buscando esclarecer que ela não deveria ser vista como ameaça aos professores, mas como ferramenta para o conhecimento e dimensionamento da rede de ensino do estado (GREMAUD et al, 2009).

O SIMAVE, para conhecer a realidade educacional de Minas Gerais, é composto por três programas de avaliação em larga escala: o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).

O PROEB avalia em Língua Portuguesa e Matemática, os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, anualmente e de forma censitária: “seu foco é a unidade escolar, e não cada aluno, individualmente” (GREMAUD et al, 2009 p.47). O PAAE, os alunos do 1º ano do Ensino Médio, em todas as disciplinas (com exceção de Educação Física, Filosofia e Sociologia), de forma censitária, no início, meio e final do ano letivo. A 1ª e a 2ª avaliação têm por objetivo produzir diagnóstico em relação à aprendizagem dos alunos concernentes aos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e a 3ª avaliação, verificar o conhecimento agregado ao aluno após a intervenção realizada a partir do diagnóstico da 1ª e 2ª avaliação. Esse terceiro momento objetiva a verificação da evolução da aprendizagem dos alunos, “numa abordagem diagnóstico-formativa, [...] oferecendo subsídios para fundamentar pedagogicamente planos de intervenção que promovam a melhoria da prática docente e da aprendizagem” (GREMAUD et al, 2009 p. 46).

Já o PROALFA avalia, de forma censitária, todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e, de forma amostral, os alunos do 2º e 4º ano. Participam, ainda de forma censitária, os alunos que, na avaliação do ano anterior, apresentaram baixo desempenho em relação à sua proficiência média. Segundo Gremaud et al (2009), as avaliações censitárias, juntamente com as amostrais, produzem um retrato da alfabetização no estado.

Em que pese os diversos programas desenvolvidos por Minas Gerais, através do SIMAVE, o presente artigo tem como objetivo circunscrever especificamente o PROALFA, que tem sido objeto de especial atenção diante da repercussão social dos dados estatísticos da educação na sociedade, cujos índices de alfabetização têm revelado ser ferramenta importante na construção de metas para a superação dos níveis de analfabetismo no estado.

Através do PROALFA, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) realiza diagnósticos educacionais da alfabetização nas escolas mineiras, identificando necessidades e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos, objetivando, com isso, alcançar a meta estabelecida pelo estado na qual toda criança deve ler e escrever até os 8 anos de idade. A partir dos resultados identificados pelo programa, a SEE/MG estrutura políticas e ações para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas do estado.

Diante dos resultados do PROALFA aplicado no ano de 2005 e divulgados em 2006, que revelavam que apenas 46% dos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização estavam no nível recomendável para aquela etapa de ensino, ou seja, quase metade dos alunos dessa etapa não estava plenamente alfabetizados após os três primeiros anos do Ensino Fundamental, a SEE/MG apresentou, em 2007, como estratégia para reverter esse quadro, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que apresenta como lema: “Toda

criança lendo e escrevendo até os oito anos” (MINAS GERAIS, 2008, p.9), uma política pública que visa melhorar o nível de desempenho dos alunos, alfabetizando-os no tempo adequado e possibilitando que esses alunos sigam, com êxito, até as últimas séries do Ensino Fundamental.

3. Dados coletados por meio de entrevista gravada e análise de documentos.

Quando assumiu a secretaria de educação, no início de 2003, a professora Vanessa Guimarães<sup>3</sup> tinha clareza de onde deveria partir para promover a mudança do quadro educacional mineiro: começar a melhorar o processo de alfabetização. O fato de que apenas 46% das crianças estavam alfabetizadas aos oito anos, de acordo com os dados da avaliação geral que se tinha do sistema na época, sinalizava que nada podia ser construído se não fosse a partir da elevação dos índices de alfabetização. De acordo com a Secretária de Educação de Minas, em entrevista concedida durante a pesquisa, foi preciso reorganizar o sistema de ensino com conceitos muito claros, pois havia certa confusão na legislação do estado. Nesse processo, o Ensino Fundamental de nove anos era outra peça fundamental a ser inserida no sistema e, em 2004, a matrícula em todo o estado contava com alunos de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental, a fim de garantir um ciclo de três anos no primeiro período da alfabetização. Atualmente, a rede estadual trabalha com a ideia de que já nos dois primeiros anos do ciclo as crianças devem ter um domínio adequado da alfabetização.

Os quatro primeiros anos de gestão da secretaria foram de aperfeiçoamento do instrumento e de discussão e movimentação de todos os envolvidos com a educação para elevar o padrão da alfabetização, estruturando as seguintes ações:

- realização de fóruns, treinamentos e congressos de alfabetizadores;
- definição de metas por escola e metas regionais;
- assinatura dos gestores escolares, superintendente da SRE e representantes do colegiado da escola do “Termo de Pactuação de Metas”,
- envio de materiais didático-pedagógicos para as escolas;
- espaço físico da escola organizado para receber as crianças;
- revisão do plano de carreira dos professores;
- construção do PROALFA, um teste para a alfabetização, criado em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora/ CAED.

Os resultados do PROALFA revelaram um avanço impressionante. De acordo com o Relatório do Programa PIP: Alfabetização no Tempo Certo, em 2006, 49% dos alunos estavam no nível de proficiência recomendável, passando para 73% em 2008. Apesar das melhorias, os resultados estagnaram durante um período de dois anos e a Secretaria de Educação percebeu que não avançariam se não fosse dado um “salto” na estratégia. Os resulta-

dos das avaliações do SIMAVE sinalizavam que o sistema estava “cansado”, tendo chegado ao máximo do crescimento que as ferramentas de trabalho utilizadas permitiam chegar. Para que o programa pudesse alcançar os resultados pretendidos, a alternativa seria envolver outros profissionais especializados em alfabetização em contato direto com as escolas.

Já havia um entendimento entre os envolvidos com esse programa de que as ações desenvolvidas por agentes externos à escola ajudavam aquelas que já estavam preparadas para as mudanças que se iniciariam com a implementação do programa. No entanto, havia um conjunto de escolas que não estavam avançando e, por isso, a Secretaria deveria fazer uma visita *in loco* para ajudar o professor na sua prática cotidiana, a fim de que continuassem a melhorar os resultados alcançados na avaliação externa. Em seu depoimento, a professora Vanessa tentou motivar a sua equipe com o seguinte incentivo:

“Essa guerra de jogar bomba já passou, agora é preciso ir andando pelo chão, é guerra de chão. Vamos ganhar centímetro por centímetro, metro por metro. Devemos conquistar escola por escola, preparar professor por professor. É um trabalho penoso, um trabalho pesado, mas que produz resultado em dois, três anos. Resultados fantásticos”<sup>4</sup>. E foi o que aconteceu.

4. Comunicação pessoal durante a entrevista realizada.

Partindo desses debates, chegou-se à decisão de que a Secretaria teria que buscar aqueles que estudavam a alfabetização para remontar a lógica do sistema de avaliação. Reuniu, então, esses estudiosos para ensinar aos professores que ainda não conheciam em toda a sua complexidade os anos iniciais de aprendizagem. De acordo com o Relatório do Programa de Intervenção Pedagógica: Alfabetização no Tempo Certo, “esta nova equipe central foi tão bem aceita pelas regionais e tão bem sucedida em seu trabalho que em seguida a estrutura foi expandida para o todo o Estado, criando a Equipe Central do programa” (MCKINSEY, 2009, p. 10).

Basicamente, o trabalho dos analistas consistiu em analisar o plano de aula do professor discutindo com esse docente sobre as estratégias necessárias para as crianças avançarem planejando-as em conjunto, observar as aulas e dar uma aula-demonstração para o professor, além de ajudá-lo na elaboração do primeiro teste. Essa prática foi constatada também por Carnoy (2009), em um estudo sobre as escolas cubanas que, de modo geral, possuem um sistema educacional mais focado no ensino do que no Brasil e Chile. Em Cuba, os professores estão acostumados à prática da observação das aulas pelos gestores escolares. Estes, por sua vez, são preparados para serem líderes pedagógicos, não meros diretores administradores e burocráticos.

O ponto forte do programa, entretanto, foi o trabalho com os resultados das avaliações. Foi instituído o **Dia D: Dia da Avaliação**, no qual todas as escolas pararam para ler, analisar e trabalhar os dados produzidos pela ava-

liação. Nesse dia sem aula, os professores discutiram sobre os resultados da sua escola no PROALFA, o que permitiu à SEE/MG a definição e a priorização dos esforços nas escolas e regiões com piores resultados e a elaboração de um plano de ações para a superação das metas. É um momento em que a responsabilização simbólica está fortemente presente.

Analisar os resultados das avaliações externas, estudar os boletins pedagógicos, conhecer as metas propostas e planejar as intervenções adequadas, com o intuito de promover e melhorar a aprendizagem dos alunos é tarefa coletiva que envolve toda a comunidade escolar: direção, especialistas, professores alfabetizadores e pais (MINAS GERAIS, 2008). Outra forma de responsabilização adotada na política educacional mineira é a implementação da política de incentivos salariais por meio do uso da avaliação externa e o pagamento de prêmio por produtividade para os servidores que, através dos seus gestores, assinaram o Acordo de Resultados, um instrumento de pactuação de resultados que estabelece, por meio de indicadores e metas, quais os compromissos devem ser entregues pelos órgãos e entidades do poder executivo estadual às autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico. Em contrapartida, são concedidas aos acordados autonomias gerenciais e, em caso de desempenho satisfatório, pagamento de prêmio de produtividade aos servidores como incentivo.

Dentre os objetivos do Acordo de Resultados, podemos elencar: a) a melhoria da qualidade e eficiência dos serviços públicos prestados à sociedade; b) o alinhamento do planejamento e das ações do acordado a o planejamento estratégico do governo, viabilizando a implementação da estratégia; c) a transparência às ações das instituições públicas envolvidas e a facilitação do controle social sobre a atividade administrativa estadual; d) o auxílio na implementação de uma cultura voltada para resultados, estimulando, valorizando e destacando servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram suas metas e atinjam os resultados previstos.

O acordo acontece em duas etapas complementares: a primeira é entre o governador do estado e as secretarias/entidades e a segunda entre as secretarias e entidades que estabelecem metas por equipe. No caso de Minas Gerais, as superintendências regionais de ensino e as escolas estaduais, incluindo os colégios militares. Na 1ª etapa, em 2011, foram avaliados os seguintes itens:

- Indicadores Finalísticos: constituídos pelos resultados das avaliações externas tanto estaduais como nacionais, que vão desde a proficiência média dos alunos nas avaliações até a quantidade de alunos que se encontra em cada nível de desenvolvimento (baixo, intermediário ou recomendável).

- Projetos Estruturadores: aceleração da aprendizagem do norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce; desempenho e qualificação de professores; Ensino Médio Profissionalizante; Escola em Tempo Integral; novos padrões de gestão e atendimento da educação básica; PROMÉDIO: melhoria da qualidade e eficiência do Ensino Médio; sistemas de avaliação do ensino e das escolas; Escola Viva - Comunidade Ativa;
- Agenda Setorial do Choque de Gestão: implantação da diretoria de pessoal em todas as superintendências regionais de ensino; Ensino Fundamental: aprimoramento do PIP dos anos iniciais e implantação do PIP dos anos finais; formação e valorização dos profissionais da educação básica: implantação da Escola de Formação (MAGISTRA).
- Indicadores de Qualidade do Gasto: são indicadores que perpassam desde o limite de gastos com despesas operacionais, índice de compra eletrônica (pregão), elaboração e acompanhamento do planejamento anual de compras públicas até o desempenho do planejamento.

Cada objeto de pactuação tem suas notas preliminares e um peso diferenciado, gerando uma nota ponderada que, somadas, nos indicam o resultado da primeira etapa do acordo. Na 2ª etapa, os cálculos dos valores por escola são definidos a partir das metas de proficiência média estabelecidas para cada uma delas. As metas de cada SRE são as médias ponderadas das metas das escolas estaduais da sua jurisdição.

Para calcular a nota final de cada SRE e de cada escola estadual, o primeiro passo é a avaliação dos indicadores. Cada indicador possui seis elementos, mostrados no quadro a seguir:

**Quadro 1. Avaliação dos Indicadores**

Cada indicador possui 6 elementos:
1. <b>Peso:</b> quanto a nota do indicador representa na nota final.
2. <b>Valor Referência:</b> valor apurado do indicador no ano anterior. É a partir desse valor que se projeta a meta da escola/SRE.
3. <b>Meta:</b> valor que se espera que a escola/SRE alcance no ano presente para aquele indicador.
4. <b>Valor Observado:</b> valor realmente apurado para aquele indicador no ano presente, conforme dados oficiais.
5. <b>Cálculo:</b> cálculo do desempenho, conforme a fórmula matemática adotada.
6. <b>Nota do Indicador (Desempenho):</b> avaliação do indicador, conforme o cumprimento da meta estabelecida.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Disponível em: [www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br)

Figura 1. Cálculo do Desempenho

$$\text{Cálculo} = \frac{\text{Valor Observado (VO)} - \text{Valor Referência (VR)}}{\text{Meta} - \text{Valor Referência (VR)}}$$

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>.

Calculado o desempenho de cada indicador, calcula-se a nota final de cada SRE e de cada escola estadual, conforme a seguinte fórmula:

Figura 2. Cálculo da Nota Final

$$\text{NOTA FINAL} = \sum (\text{Notas dos Indicadores} \times \text{Peso}) * 10$$

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>.

A nota final representa o desempenho final da SRE ou da escola estadual na 2ª etapa do Acordo de Resultados. No caso da escola não ter todos os indicadores avaliados, realiza-se regra de três nos indicadores, mantendo a proporcionalidade dos pesos originais. As escolas cujos indicadores não são passíveis de mensuração, como as de Educação Especial, de Educação de Jovens e Adultos – EJA, infantis, de Educação Profissional, de atendimento de jovens infratores, de línguas estrangeiras, indígenas, multisseriadas, e Conservatórios Estaduais de Música serão consideradas como parte das SREs às quais pertencem.

O prêmio de produtividade pago a cada servidor é calculado multiplicando a nota de cada equipe a qual o servidor está vinculado pelo valor da remuneração do servidor e pela porcentagem (%) de dias efetivamente trabalhados.

Figura 3. Prêmio por produtividade

$$\begin{array}{|c|} \hline \text{Nota da Equipe na 2ª} \\ \text{Etapa do Acordo de} \\ \text{Resultados 2011} \\ \hline \end{array} \times \begin{array}{|c|} \hline \text{Valor da} \\ \text{Remuneração} \\ \hline \end{array} \times \begin{array}{|c|} \hline \text{Dias efetivamente} \\ \text{trabalhados (\%)} \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|} \hline \text{Montante do Valor a} \\ \text{ser distribuído para} \\ \text{cada servidor} \\ \hline \end{array}$$

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>.

Vale ressaltar que na composição dessa nota final 55% pertence à nota da SEE/MG na 1ª etapa do Acordo de Resultados e 45% da equipe na 2ª etapa do Acordo de Resultados. Para Brooke e Cunha (2011, p.54),

o aspecto mais interessante do Acordo de Resultados é o procedimento para a fixação das metas. Esse processo culmina na assinatura de um termo de compromisso por parte das SRE e das escolas após a consulta ao sistema online, em que as metas estão listadas escola

por escola. (...) No caso de a escola não concordar, existe um procedimento para a sugestão de nova meta e para o julgamento do pleito da escola.

Segundo esses autores, apesar de apresentar algumas deficiências, tanto os técnicos como os gestores da Secretaria atribuem uma parte do avanço nos resultados das escolas durante os últimos anos à incorporação de um regime de metas e incentivos. Diante desse contexto, o papel das escolas na análise dos resultados do PROALFA é de fundamental importância, pois, a partir deles, professores alfabetizadores e gestores podem definir estratégias de atuação junto a alunos, ou grupos de alunos, possibilitando a ampliação dos seus níveis de aprendizagem, considerando as metas estabelecidas para aquela escola no final do ciclo da alfabetização.

Dentre os objetivos dessa política de responsabilização, é importante destacar a melhoria na qualidade e eficiência dos serviços públicos prestados à sociedade, o alinhamento do planejamento e das ações do acordado com o planejamento estratégico do governo e o auxílio na implementação de uma cultura voltada para resultados, estimulando, valorizando e destacando servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram suas metas e atinjam os resultados previstos.

Os dados revelam que o PROALFA tem apresentado um expressivo crescimento nos seus resultados, principalmente no que diz respeito à quantidade de alunos que passaram a pertencer ao desempenho recomendável que, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG –, em 2006, apresentava-se em torno de 46%, elevando-se para 89% em 2010. Além disso, no IDEB de 2011 do 5º ano, Minas Gerais ficou em primeiro lugar dos estados brasileiros, com o índice de 5,9, resultado bastante expressivo, fruto de uma política educacional com foco na garantia do direito de aprender de cada estudante. Vale ressaltar que tal programa, então, precisa de continuidade, sendo ampliado para os anos finais do Ensino Fundamental, de forma a assegurar que todas as crianças, não apenas se alfabetizem no tempo certo, mas avancem juntas, dando continuidade aos seus estudos e concluindo o Ensino Médio com êxito.

### **3. Avaliação, Alfabetização e Responsabilização: o caso do Ceará**

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) inscreve-se em um marco institucional de cooperação federativa entre estado e municípios, com o apoio do governo federal, tendo como foco a elevação dos resultados da escola pública cearense. Destaca-se que, em termos de metas e definição de prioridade, o foco é a alfabetização no período correto de escolarização.

A rede estadual do Ceará praticamente não matricula alunos nas séries iniciais, o que não o desobriga da responsabilidade ou da corresponsabilidade com relação a essa questão, já que a Secretaria considera ser esse o caminho para colocar a educação do estado em outra rota e, portanto, ter resultados melhores, progressivamente, na educação básica como um todo.

O ponto de partida do PAIC foi dado pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), criado em março de 2004, e presidido pela Assembleia Legislativa do Ceará. O CCEAE, coordenado tecnicamente pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), teve o apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime-CE), da Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece), da Secretaria de Estado da Educação do Ceará (Seduc) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), além de outros colaboradores que foram sensibilizados a apoiá-lo, inclusive, financeiramente. Além de sete audiências públicas e dois seminários sobre alfabetização, o CCEAE realizou, em 2004 uma pesquisa amostral com 48 municípios. Seus resultados foram publicados no *Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo* (CEARÁ, 2012), e, de modo geral, ficou evidenciado que:

- a) Pesquisa I - 39% das crianças da 3º ano não leram o texto, 42% leram sem fluência, reproduzindo letras ou soletrando sílabas, e apenas 20% leram com fluência de forma artificial (11%) ou adequada (9%).
- b) Pesquisa II – as escolas não organizam o trabalho educativo e não priorizam o tempo de aprendizagem para os alunos, bem como os seus espaços escolares. Apesar de quase todas os professores terem Ensino Superior, havia dificuldades de compreensão sobre o processo de alfabetização. Além disso, os materiais pedagógicos eram utilizados de modo inadequado e o acompanhamento pedagógico era insuficiente.
- c) Pesquisa III - os currículos dos cursos de pedagogia, apesar de terem disciplinas relacionadas à alfabetização inicial, não são adequados à real necessidade requerida. Além disso, como o estágio não é obrigatório nas turmas de alfabetização, alguns alunos poderiam sair desse curso sem jamais ter estado em uma sala de alfabetização.

A Aprece e a Undime-CE, juntamente com o Unicef, aproveitando a mobilização social em torno da alfabetização, criaram, em 2005, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), visando apoiar os municípios no enfrentamento desse desafio educacional e social. Sua primeira etapa teve como propósito convocar os prefeitos a assumirem a responsabilidade pela alfabetização de todas as crianças em seus municípios, ficando, portanto,

sob a responsabilidade da Aprece, a organização dos processos de capacitação da comunidade escolar do município. Em 2007, o programa entrou na agenda do governo do Ceará com grande destaque e a Seduc assumiu a execução do programa, transformando-o, por uma decisão do governador, em política pública do estado, em regime de colaboração com os municípios.

Baseado nos resultados apontados no relatório da CCEAE, na experiência do Unicef e de Sobral<sup>5</sup>, o PAIC foi estruturado em cinco eixos<sup>6</sup>:

**1. Eixo de Gestão Municipal da Educação:** promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado no resultado da aprendizagem.

**2. Eixo de Alfabetização:** oferecer assessoria técnico-pedagógica aos municípios, no sentido de promover a implementação e a implantação de propostas didáticas de alfabetização eficientes, focais e intencionais, que garantam a alfabetização das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o 2º ano do Ensino Fundamental.

**3. Eixo de Avaliação Externa:** difundir uma cultura de avaliação educacional nos municípios cearenses, de modo que estes tenham uma equipe nas SME consciente dos seguintes fatores: (i) importância de avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos; (ii) responsabilidade de conduzir o processo de avaliação de forma apropriada e responsável; (iii) necessidade de utilizar os resultados das avaliações adequadamente e eticamente sempre visando promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

**4. Eixo de Literatura Infantil e Formação de Leitores:** assegurar o direito da criança e do professor ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura, promovendo a aquisição, a distribuição, a dinamização do uso de acervos e a formação contínua e permanente do educador, com foco na importância da literatura infantil no processo de letramento. O governo, através da secretaria de educação, garante um canto de leitura em cada sala de 1º e 2º ano e da pré-escola.

**5. Eixo de Educação Infantil:** visa contribuir para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças e às suas famílias nas instituições de Educação Infantil dos municípios participantes do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Por entender que o Eixo da Gestão Municipal possibilitaria a execução dos demais, a Seduc criou um arranjo organizacional que viabilizasse a cooperação entre estado e municípios: instituiu a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem), ficando o PAIC lotado nessa Coordenadoria; implantou os Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOMs) nas 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), compostos por um gerente e um ou mais assessores,

5. A atual Secretária de Educação do Estado do Ceará foi, também, a Secretária Municipal de Educação de Sobral e uma das responsáveis pela implantação de Política de Alfabetização de Sobral que rendeu a melhoria dos indicadores do município, comprovados nacionalmente pelo INEP e Prova Brasil.

6. Disponível em: <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-Paic/eixos-do-programa/eixo-de-alfabetizacao#>>. Acesso em: 03 de junho de 2012

que trabalham exclusivamente no programa e são responsáveis pelo apoio e acompanhamento dos municípios de abrangência da Crede; constitui a equipe municipal do PAIC, composta pelo gerente municipal do programa e mais duas ou três pessoas, a depender do tamanho do município e da estrutura da secretaria municipal de educação. Para estimular a estruturação e a organização das equipes municipais do PAIC, a Seduc instituiu uma bolsa no valor de R\$ 1.000,00, viabilizada via programa de transferência tecnológica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico (Funcap) (CEARÁ, 2012).

Toda essa estrutura organizacional tem um objetivo central: assegurar a alfabetização das crianças do Ceará até os sete anos de idade. Apesar de praticamente não ter crianças matriculadas na rede estadual nos anos iniciais (de acordo com o Censo de 2010 havia apenas 6.381 alunos nessa etapa de ensino), o estado toma esse desafio como prioridade do governo, colocando-se como corresponsável, e convoca, também, todos os prefeitos a assumirem as suas responsabilidades, apoiando-os tecnicamente e financeiramente em um regime de colaboração entre os entes federados.

O relatório da CCEAE apontou que os professores das séries iniciais do ensino fundamental, inclusive os que tinham nível superior, apresentavam dificuldades em alfabetizar. Apontou, também, que os cursos de Pedagogia e Magistério não preparavam o professor para esse ofício. Nesse sentido, no Eixo de Alfabetização, foi priorizada a utilização de um material estruturado<sup>7</sup> específico para as turmas do 2º ano, elaborado por editoras e selecionado pela Seduc, composto por livros para os alunos, a serem utilizados na sala de aula e em casa, e para os professores, como manual, orientação e cartazes, joguinhos e livros de literatura para serem usados em sala de aula. Junto com a aquisição desse material, já está incluída a formação em serviço sobre a forma da sua utilização em sala de aula. Nesse caso, quando o município recebe o material, recebe também um programa de formação continuada, ofertado pela editora selecionada, para a boa utilização desse recurso didático. A secretaria do estado adquire o material para cada aluno e professor e os municípios assumem a logística de organização das formações e do acompanhamento do programa nas escolas. O material estruturado ajuda a escola a acompanhar as suas turmas e a secretaria municipal a monitorar as escolas. A secretaria já esclareceu aos municípios que o PAIC não deve ser entendido como um apêndice: é algo que precisa ser assimilado e internalizado na gestão como um programa da gestão municipal.

O processo avaliativo para esse programa ocorre por meio de dois tipos de avaliação: Provinha Paic e Spaece-Alfa. A Provinha Paic é diagnóstica e ocorre durante o primeiro semestre. Tem o objetivo de proporcionar uma análise da alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de subsidiar o planejamento das intervenções pedagógicas pelos muni-

7. Conjunto de materiais diversificados destinados a professores e alunos que, com base em metodologias de alfabetização, propõem uma rotina diária de atividades para sala de aula e para casa, além de uma articulação entre o tempo e as atividades indicadas. Apresenta uma pedagogia explícita, com conceitos bem estruturados, na qual o professor sabe o que está ensinando e o aluno sabe o que está aprendendo (CEARÁ, 2012).

cípios e escolas (CEARÁ, 2012). A Seduc assegura as condições para que as SMEs implementem essa avaliação nas escolas municipais, garantindo os instrumentos e a formação dos técnicos quanto à aplicação e disponibilizando o sistema *on-line* para a digitação dos dados das provas vinculadas à avaliação. Também é garantido a cada município um kit de informática para quem vai operar as ações, a fim de evitar problemas de ordem estrutural. O estado realiza, também, uma avaliação externa ao final do ano, o Spaece-Alfa, desenvolvido pela Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. Seu objetivo central é servir de parâmetro para a avaliação dos esforços do estado e municípios na alfabetização das crianças. Diferente da Província Paic, o município não é envolvido na execução da avaliação. A elaboração, aplicação dos testes e consolidação dos resultados é de responsabilidade do CAEd/UFJF.

Vale destacar que, além da responsabilização com consequência simbólica presente no regime de colaboração entre estado e municípios, clamando toda a sociedade e demais instâncias governamentais na garantia da alfabetização na idade certa, o PAIC apresenta uma responsabilização com consequências mais reais: a vinculação da distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) a indicadores municipais e o Prêmio Escola Nota Dez. O presente estudo revelou que um dos fatores que contribuiu para a adesão maciça dos prefeitos ao programa foi a vinculação desse imposto aos resultados educacionais (CEARÁ, 2012). De todo o ICMS arrecadado no estado, 25% vai para os municípios. Desses 25%, 75% são distribuídos para o município em função do que ele produz, ou seja, da riqueza de cada um. Isso é constitucional. Os outros 25% são repassados para os municípios através da legislação estadual que estabelece alguns critérios. Até 2007, estes critérios dividiam os 25% em três partes: 5% eram distribuídos proporcionalmente, de acordo com a população de cada município; 7,5% eram equitativamente distribuídos a todos os municípios e 12,5%, relativos à proporção dos gastos em educação sobre a receita municipal. Da forma como foi feita a distribuição, Fortaleza e os municípios maiores sempre ficavam com a grande fatia, e aos municípios menores restava muito pouco. Com a alteração da lei estadual, essa regra mudou: a partir de 2008, esse recurso foi calculado em função de três índices criados pelo governo cearense: o Índice de Qualidade da Educação (IQE), que responde por 18% da composição do repasse; o Índice de Qualidade da Saúde (IQS), que responde por 5% e o Índice de Qualidade do Meio Ambiente (IQM), com 2%. Quando os prefeitos começaram a perceber a repercussão dessa alteração, o PAIC teve um avanço significativo.

A outra medida foi o prêmio Escola Nota 10. Instituído em 2009, é destinado às escolas públicas que obtêm melhores resultados de alfabetização, expressos por meio do Índice de Desempenho Escolar - Alfabetização

8. De acordo com (CEARÁ, 2012, p.88), a fórmula de cálculo do IDE-Alfa é:  $\left( \frac{\text{Proficiência média} - \text{limite inferior}}{\text{Limite superior} - \text{limite inferior}} \right) \times 10$  x percentual de participação. A participação é mensurada subtraindo-se o número de alunos presentes do número de alunos no censo oficial. É considerada como limite superior a proficiência de 200, o qual representa o recorte para a alfabetização na escala geral de avaliação do Spaece, que vai de 0 a 500, indicando que o aluno tem as habilidades desejadas para leitura. O limite inferior é o zero, já que estamos considerando uma série inicial.

(IDE-Alfa). O estado destina em torno de R\$ 30 milhões por ano para o prêmio. São premiadas até 150 escolas que tenham alcançado pontuação entre 8,5 e 10 no índice<sup>8</sup> e que tenham, pelo menos, 20 alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental e, no mínimo, 90% dos alunos informados no Censo como participantes da avaliação. Esse procedimento visa evitar que as escolas induzam ao não comparecimento de crianças com baixos níveis de proficiência, elevando artificialmente os seus resultados. Há, também, um corte das 150 escolas que ficaram com os resultados mais rebaixados, chamadas de Escolas Apoiadas. O prêmio estabelece uma regra: as 150 Escolas Premiadas se responsabilizam e apoiam as 150 Escolas Apoiadas. A ideia é que o regime de colaboração não ocorra apenas entre estado e município, mas entre as escolas.

O *per capita* do prêmio é R\$ 2.500,00 por aluno para as Escolas Premiadas e R\$ 1.225,00 por aluno para as Escolas Apoiadas. No primeiro momento, a Escola Premiada recebe 70% do valor do prêmio a que tem direito, assumindo a responsabilidade de estabelecer uma relação de cooperação técnico-pedagógica com uma das 150 escolas que ficaram com os piores resultados. Na avaliação seguinte, se essa Escola Apoiada tiver crescido para um IDE-Alfa de pelo menos 5,0, e a Escola Premiada tiver mantido o seu bom nível de resultado, recebe a outra parte do recurso. Da mesma forma a Apoiada: a princípio, recebe metade do recurso do prêmio e a outra metade quando mostrar, na avaliação seguinte, que obteve avanços. Para a secretaria de educação, essa medida de incentivo tem estabelecido uma relação de cooperação entre as escolas de forma muito positiva e significativa.

Além disso, existe a dimensão política e a dimensão técnica do uso desses resultados. Quando eles chegam, são objetos de muitas discussões e análises. A Seduc, através das suas instâncias regionais, as Credes, promove reuniões entre prefeitos e secretários municipais de educação e gerentes do programa e equipe municipal, em um trabalho intenso de leitura e interpretação dos resultados. Isso tem mobilizado, inclusive, o gestor maior, o prefeito. Percebe-se que, em geral, eles acompanham e estão, de fato, assumindo a prioridade proposta pelo governo do estado: o sucesso do programa depende diretamente do seu compromisso em assegurar a alfabetização de todas as crianças cearenses na idade certa.

## Algumas considerações

Compreendendo a *accountability* como um mecanismo de desenvolvimento da prática democrática por meio da publicização dos resultados e da responsabilização dos envolvidos na busca de eficiência e eficácia dos serviços públicos educacionais, as políticas de alfabetização dos estados de Minas Gerais e Ceará apresentam uma proposta de reforma mais ampla da

educação, tendo como eixo o pacto social, por meio da disseminação dos resultados educacionais e da mobilização política e social em torno da problemática da alfabetização. Uma política de responsabilização deve primordialmente ser promotora de consequências simbólicas capazes de mobilizar o reconhecimento social e de fortalecer o compromisso de todos os atores com os propósitos da educação.

Apesar das funções mercadológicas e de controle serem inerentes ao processo de avaliação em larga escala e de servirem à necessidade do estado de controlar a qualidade da educação e de prestar contas sobre os financiamentos das políticas educacionais, entendemos, também, que essas avaliações externas e os mecanismos de responsabilização trazem contribuições para se pensar e planejar políticas públicas em busca do aumento dos níveis de qualidade da educação. Uma avaliação consistente e sistemática do ensino permite aos gestores nas diferentes esferas, sejam federais, estaduais ou municipais, amplas e detalhadas informações que podem conduzir a um aprofundamento da eficácia e da equidade da escola pública. É o que foi feito nas políticas de alfabetização dos estados brasileiros de Minas Gerais e Ceará.

Destacamos que o desenho de uma proposta de responsabilização que preconize consequências reais como as de bonificação devem levar em consideração algumas variáveis como o contexto socioeconômico em que a escola está inserida, o esforço da escola para realizar a aprendizagem, a diversidade étnica, dentre outras. O que nos move para uma nova investigação sobre os impactos das políticas de responsabilização com consequências reais nos respectivos estados.

Fazendo uma análise comparativa entre as duas políticas de alfabetização, PIP – Programa de Intervenção Pedagógica (Minas Gerais) – e Paic – Programa de Alfabetização na Idade Certa (Ceará) –, e os processos de avaliação e responsabilização, destacamos alguns pontos em comum:

- Entendimento de que a melhoria da educação deve começar pela alfabetização, mobilizando, dessa forma, a sociedade em torno do desafio de alfabetizar na idade certa.
- Pactuação de metas de alfabetização: por escola e regionais (MG) e meta municipal (CE).
- Definição de um indicador de proficiência dos alunos do 2º ano (CE) e 3º ano (MG), medido através de uma avaliação externa anual.
- Instituição da avaliação da alfabetização: PROALFA (MG) e Spaece-Alfa (CE).
- Instituição de políticas de incentivo: prêmios (MG e CE), vinculação da distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) a indicadores municipais (CE);

- Criação de ferramenta de acompanhamento on-line (MG e CE).
- Formação dos gestores e coordenadores pelas equipes regionais com foco no acompanhamento dos resultados da escola (MG e CE).

De modo geral, as políticas de alfabetização de Minas Gerais e do Ceará possuem mecanismos de responsabilização simbólicas e reais, apresentando uma visão sistêmica do processo de implantação de políticas públicas e foco em resultados. Este pode ser traduzido como o propósito em mudar a realidade educacional dos estados, priorizando a alfabetização e tendo como ações estruturantes a definição de compromissos e metas educacionais por escola, regional, município e estado, pactuados entre os atores diretamente envolvidos com a educação dos estados (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, analistas, especialistas, gerentes das regionais, superintendentes, prefeitos, secretarias municipais de educação e alunos e pais) e os indiretamente envolvidos (organizações não governamentais, universidades, poder legislativo, movimentos sociais, conselhos e comitês, organismos internacionais e outro). As medidas das metas são feitas por meio de sistemas de avaliações externas existentes nos dois estados e são publicizados e discutidos no âmbito escolar e no nível dos sistemas de ensino municipal e estadual. A visão sistêmica das duas políticas é facilmente percebida quando compreendem e demonstram que a melhoria dos indicadores educacionais do estado implica atuar em diversas frentes simultaneamente, não apenas em um ou outro aspecto.

## REFERÊNCIAS

BROOKE, N. CUNHA, M.A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In: *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 2, novembro 2011.

\_\_\_\_\_ (org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CAMPOS, A. M. Accountability: quando devemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.24, n.2, 1990.

CARNOY, M. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CEARÁ. *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)*. Fortaleza: SEDUC; UNICEF, 2012.

GREMAUD, A. P. et al. *Avaliação Continuada: Apropriação e utilização dos resultados: Minas Gerais*. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

HORTA, J. Os resultados das avaliações externas. In: INEP (org.) *Avaliações externas e seu uso na gestão educacional*. Textos para consulta. Congres-

so Internacional Educação: Uma Agenda Urgente. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. In: *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, n. 67, agosto, 1999.

MCKINSEY & COMPANY. *Relatório do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP): alfabetização no tempo certo*, Minas Gerais, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Guia de Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica 2008*. Minas Gerais, 2008.

OLIVEIRA, L.K.M. *Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações*. Projeto de Qualificação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.