

SEÇÃO

3

OPINIÃO E DEBATE

Mapeamento das redes educacionais do Rio de Janeiro e Ceará a partir dos determinantes da responsabilização

Fernanda Amaral de Oliveira*

Analista de formação em EaD – CAEd/UFJF

Helena Cardoso Ribeiro*

Mestra em Educação pela UFJF

Juliana Gervason Defilippo*

Analista de formação em EaD – CAEd/UFJF

Luisa Gomes de Almeida Vilardi*

Analista de formação em EaD – CAEd/UFJF

Priscila Fernandes Sant'Anna*

Analista de formação em EaD – CAEd/UFJF

Rafael Martins de Oliveira Laguardia*

Mestre em História pela UFJF

Tereza Cristina Bellosi*

Mestra em estudos literários pela UFJF

MAPEAMENTO DAS REDES EDUCACIONAIS DO RIO DE JANEIRO E CEARÁ A PARTIR DOS DETERMINANTES DA RESPONSABILIZAÇÃO

Este texto apresenta as considerações feitas pelas alunas do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública presentes no grupo focal realizado em julho de 2012, durante o período presencial do Mestrado Profissional. Fizeram parte desse grupo mestrandas das redes educacionais do Ceará – Aila Magalhães¹, Ana Geovanda Mourão Rezende² e Antônia Edna Belém Gomes³ – e do Rio de Janeiro – Cláudia Siqueira Peccini⁴, Elizângela do Nascimento Lima⁵, Luciana Coutinho Daniel Vicente⁶, Maria Minerva de Medeiros Valle⁷ e Terezinha da Silva Domingos Lauer⁸ – além das facilitadoras Priscila Sant'Anna e Mariana Calife⁹.

1. Coordenadora de Educação Profissional na SEDUC/Ceará.

2. Coordenadora da 3ª CREDE/Ceará.

3. Coordenadora da 19ª CREDE/Ceará.

4. Assessora da equipe de acompanhamento de avaliação no Rio de Janeiro.

5. Diretora pedagógica da regional Metropolitana III / Rio de Janeiro.

6. Diretora pedagógica da regional do noroeste fluminense no Rio de Janeiro.

7. Coordenadora do PAA CEDUC / Rio de Janeiro.

8. Gestora e inspetora escolar no Rio de Janeiro.

9. Agradecemos as contribuições dadas pela integrante da equipe do núcleo de dissertação Mariana Calife.

O grupo focal tinha como objetivo convidar as alunas a pensar e a discutir questões relacionadas às políticas de responsabilização na educação vivenciadas nos estados do Rio de Janeiro e Ceará.

Assumiremos a concepção de política de responsabilização adotada por Brooke (2008) na qual esta é "uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para os professores individualmente, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais" (BROOKE, 2008, p. 94).

O autor, ao analisar as políticas de responsabilização no Brasil, as separa em dois grupos, a saber: as *high stakes* e as *low stakes*. O primeiro se refere aos sistemas de responsabilização que oferecem bônus salariais ou prêmios monetários, enquanto o segundo relaciona-se à produção de boletins e à publicação e disseminação de indicadores de desempenho, sem consequências materiais para a escola e a sua equipe. Nesse sentido, de acordo com o autor, tanto o estado do Rio de Janeiro quanto o do Ceará se encontram no primeiro grupo.

Atualmente, as políticas de responsabilização desses estados são desdobramentos dos resultados das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Como veremos nas falas das alunas, alguns exemplos de políticas de responsabilização são o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e, no Rio de Janeiro, a Gestão Integrada da Escola (GIDE).

O SPAECE é uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tem por objetivo fornecer subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares

e gestores um quadro da situação da educação básica da rede pública de ensino (CEARÁ, 2008).

A GIDE é um sistema de gestão que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais referentes à área educacional. Seu objetivo é melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referência as metas do IDEB estabelecidas pelo Ministério da Educação (RIO DE JANEIRO, 2012).

Para alcançar o objetivo estabelecido para o grupo focal, pedimos às alunas que, inicialmente, apresentassem as suas definições sobre o conceito de responsabilização. Para Maria Minerva de Medeiros Valle este conceito está atrelado à responsabilidade, à avaliação e à transparência: “responsabilização [...] eu entendo que é todo mundo assumir responsabilidade pelos resultados apresentados especificamente na educação, na escola, [...] numa rede, seja estadual ou municipal [...] quando eu penso em responsabilização, eu penso em transparência e penso também em avaliação”.

Na opinião das alunas Cláudia Siqueira Peccini e Ana Geovanda Mourão Rezende, mostrar os resultados para a sociedade é um retorno que deve ser assumido pela escola, pois faz parte do seu papel, além de ser um direito dos cidadãos. Nesse sentido, Elizângela do Nascimento também relaciona responsabilização a envolvimento ao afirmar que “a responsabilização [...] tem envolvimento [...] ela está agregada ao envolvimento, à comunicação, à interação, a todo mundo falar a mesma linguagem, ter o mesmo objetivo”. Associar o conceito de responsabilização à comunicação é algo que também está presente nas falas das mestrandas Luciana Coutinho, Antônia Edna e Terezinha Lauer mann.

Ana Geovanda acrescenta a ideia de *accountability* à definição de responsabilização: “Eu associo muito a responsabilização a essa prestação de contas [...] que você está prestando contas para a comunidade, então eu vejo muito por esse viés da *accountability*”.

Para Aila Magalhães, cobrança e meritocracia são conceitos inerentes ao processo de responsabilização: “Quando eu penso em responsabilização [...] cobrança é uma palavra que vem muito forte à minha cabeça [...] Penso [...] em meritocracia, quando eu penso em responsabilização [...] Na hora da gente assumir os problemas, é preciso que a gente seja cobrado e responsabilizado por eles, mas na hora que você supera os problemas, é preciso que haja um reconhecimento”.

As mestrandas concordam que as políticas de responsabilização se justificam pela sua dupla exigência (pedagógica e econômica), ou seja, pelo direito da sociedade a uma prestação de contas e pelo investimento de recursos públicos na educação.

10. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

11. Antônia Edna Belém Gomes

Sobre isso, Cláudia Siqueira afirma que “a gente tem que pensar que a sociedade cobra isso da gente, a gente deve isso a sociedade, que é uma educação de qualidade e a gente tem que ser responsabilizado por isso, sim”. Pautada pelo argumento econômico, Maria Minerva acrescenta: “[...] A gente pensa em recurso público, não é só recurso do estado, é do Governo Federal também, é do Brasil todo”, e apresenta como exemplo de recursos investidos nessa política o FUNDEB¹⁰ e o salário educação distribuído pelo FNDE¹¹.

Ana Geovanda concorda e destaca o “peso” dessa responsabilização: “[...] A gente vê um peso muito grande nas costas dos profissionais, porque é um peso muito grande, porque os resultados, a comunidade, ela cobra mesmo. É da escola e do diretor e dos profissionais. Eles têm que se sentirem responsáveis. Eles têm que prestar contas para a comunidade”.

Luciana, ao debater sobre essa questão, aponta que, no estado do Rio de Janeiro, o processo de autonomia das escolas foi alterado para o que ela chamou de “processo de autonomia com responsabilização”. Segundo a aluna, durante muito tempo, autonomia foi confundida com liberdade: “[...] Mas, de certa forma, autonomia foi confundida com liberdade [...] Eu sou uma escola autônoma, eu sou uma escola que tem liberdade para gerir os recursos e para gerir as questões pedagógicas, e agora a gente já vem com outra visão dessa autonomia, autonomia com responsabilização [...] direcionada para resultados, com o foco nos resultados e para que se alcance esses resultados. Transparência é importante, a avaliação é importante e a responsabilização perante à sociedade [...]”.

Maria Minerva também destaca esse tema quando afirma que “a gente ficou também muito tempo com uma autonomia confundida com a independência total, as escolas andavam muito sozinhas. [...] A secretaria de educação, ela tinha um papel, papel de promover o concurso público, de fazer o pagamento de pessoal, de transferir recursos para as escolas, mas ela era muito afastada no sentido de estar junto, de promover, de ir buscando esses resultados”.

Terezinha Lauermann lembra que, inicialmente, a cultura de responsabilização se aliou a uma cultura de culpabilização, consequência de um momento em que os sujeitos envolvidos não tinham muito bem definidos os seus papéis: “A questão da responsabilização [...] a secretaria de educação e a escola, as diretorias regionais [...] não sabendo o que fazer [...] Sem saber da sua competência [...] é muito mais fácil responsabilizar os outros [...]”. Nesse sentido, Maria Minerva corrobora a fala anterior ao fazer a seguinte consideração: “[...] Eu acho que a gente não tem uma cultura de trabalhar por resultados, trabalhar com metas [...] No início, quando [...] a procura de resultados e a meritocracia começaram a ser implantados no sistema, todo mundo começou a se sentir culpado [...] Assim, a responsabilização foi confundida

com culpabilização [...] Parecia que o governo estava culpando a secretaria, a secretaria de educação estava culpando as regionais, as regionais culpando as escolas, e as escolas os professores”.

Antônia Edna aponta a importância da clareza das regras no momento de envolvimento dos sujeitos no processo de responsabilização para que as autoridades entendam o que estão propondo e os gestores compreendam o que está sendo cobrado. Para a aluna, não existe responsabilidade sem conhecimento da situação, mostrando, dessa maneira, estar em consonância com o caminho apontado por Maria Minerva: "Então, assim, eu entendo isso como um trabalho de todos”.

Em um segundo momento, as alunas foram convidadas a fazer uma análise sobre a implantação das políticas de responsabilização nas redes de ensino nas quais estão inseridas, destacando as dificuldades desse processo. Nesse sentido, Terezinha, avaliando a situação enquanto diretora, enfatizou o momento de apropriação e divulgação dos resultados das avaliações externas no estado do Rio de Janeiro. Afirma que, primeiramente, o processo se fez de forma fragilizada, pois “este momento, esta transição, não ficou muito bem explicada, aí eu comecei a pensar que eu, que participei de todas as [...] discussões, tive dificuldades de compreensão, imagine outro gestor que não teve a minha vivência”.

Aila relata essa mesma dificuldade quando teve início a implantação das políticas de responsabilização no Ceará: “[...] Também fui diretora e enquanto eu estava lá, por exemplo, esse processo do SPAECE [...] A gente não tinha a menor preocupação porque isso não era uma cultura [...] Não estou falando que era uma irresponsabilidade do gestor que estava lá, mas assim, não havia esse debate dentro da escola”.

No âmbito das secretarias estaduais de ensino, Maria Minerva, representando o estado do Rio de Janeiro, destaca os Integrantes de Grupo de Trabalho (IGT's) como exemplo de sistemas de monitoramento da gestão, utilizados como ferramentas que auxiliam no processo de responsabilização: “[...] Nós temos um grupo de 250 professores, aproximadamente, que são os IGT's [...]. Esses IGT's [...] são professores que fazem monitoramento da gestão integrada da escola. Eles ficam em contato com a Secretaria de Educação, com o comitê da GIDE, a Regional também participa da coordenação de gestão diretamente com a escola. Eles visitam a escola, umas duas ou três [vezes] por semana, dependendo da distância, da necessidade e esses professores são responsáveis também [...] por orientar os gestores e os professores, fazendo capacitação da comunidade escolar [...] Eles são o elo entre a Secretaria de Educação, Diretorias (Regionais) e, principalmente, entre Secretaria e a escola”.

12. Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Luciana reforça a opinião acima, apontando a importância dos IGT's para o momento inicial da apropriação dos resultados do SAERJ¹². A aluna ainda destaca que com a formação dos IGT's foram criadas as metas para as unidades escolares. O incentivo para isso foram as políticas de bonificação para as escolas. Ainda de acordo com a aluna, as metas eram de difícil alcance, uma vez que abarcavam todos os setores. Afirma que "não bastava [...] bater meta só no ensino regular. Tinha que bater meta na EJA. Não bastava bater meta no fundamental I, no fundamental II, no Ensino Médio, e perder na EJA [educação de jovens e adultos]. Então, tinha que bater meta de tudo".

13. Palestra proferida pelo Secretário de Educação do estado do Rio de Janeiro, em julho de 2012.

Outro ponto discutido pelas mestrandas foram as consequências das políticas de responsabilização nos estados do Rio de Janeiro e Ceará. Os sistemas de avaliações externas estabeleceram junto aos atores a busca por metas, o que representa a melhoria da qualidade da educação a partir das proficiências mínimas alcançadas pelos alunos. Além disso, é consenso entre algumas mestrandas que não havia por parte dos professores crença no processo de responsabilização, não percebendo nele seriedade. Para Luciana, "foi um gatilho [a porcentagem da meta das escolas] muito alto e que o nosso Secretário explicou na palestra dada aqui no Encontro Presencial¹³, que tinha que assim ser porque precisa tirar o estado do Rio de Janeiro do penúltimo lugar no ranking IDEB¹⁴. E, se não fosse com metas muito ousadas como essas, corria o risco de pagar bônus para todo mundo e o IDEB continuar baixo. Foi um preço que nós tivemos que pagar neste primeiro momento. E, apesar de apenas 305 escolas, em um universo de mais de 1400, terem recebido bônus, se a gente for analisar em nível de crescimento das escolas, foi enorme".

14. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Ainda no que compete ao estado do Rio de Janeiro, Cláudia, assessora da equipe de acompanhamento de avaliação, ressalta a importância da GIDE como um acompanhamento da secretaria para as políticas de responsabilização. Através dessa gestão, é possível monitorar questões como frequência, evasão e fluxo dos alunos, visto que elas influenciam diretamente na meta estipulada pela secretaria.

Aproveitando a fala de Cláudia, Luciana Coutinho reforça a importância de se monitorar o fluxo escolar. Segundo a mestranda, este foi um dos grandes responsáveis pela queda nos resultados do IDEB do Rio de Janeiro: "O que jogou o IDEB do Rio pra baixo foi o fluxo; foi a taxa de aprovação, que a gente era o último. [...] A inspeção escolar foi essencial nesse trabalho, porque foi questão de ir dentro de sala de aula mesmo e fazer chamada e conferir se aquele menino existia [...] Hoje já são 200.000 alunos fantasmas na [...] migração do Censo que nós fizemos no Ideb de 2011 [...]".

A partir da fala das mestrandas é possível verificar que, no estado do Ceará, as dificuldades são diferentes quando equiparadas às do Rio de

Janeiro. Isso acontece porque o período de solidificação dos processos de avaliação é distinto nos dois estados: no Ceará, por exemplo, o SPAECE existe desde 1992.

Já os problemas relacionados ao fluxo, como as matrículas fantasmas, por exemplo, são menores no Ceará em função do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE). Ele evita, entre outros problemas, a duplicação de matrícula dos alunos, o que interfere diretamente no fluxo e, portanto, nas metas e índices do IDEB e demais avaliações externas.

Ana Geovanda, servidora da rede estadual, explicou o sistema de avaliação do Ceará: “[...] A gente tem um sistema de avaliação muito solidificado que é o SPAECE. Então, trabalhar com indicadores pra nós do Ceará já é uma prática que ficou rotinizada no nosso dia a dia. As políticas de responsabilização, elas vêm há muito tempo, já sendo implementadas dentro das escolas. Lá, claro, a gente não tinha um sistema como o Rio está implantando agora. A gente já implantou antes, que chama SIGE [...] o sistema integrado de gestão. Nesse SIGE, a gente consegue agora saber os nossos alunos. Eu não tenho mais duplicação de matrícula de aluno [...] Você tem todo o controle de locação de professores, de número de alunos por escola. [...] Isso veio fazer com que a secretaria tivesse um maior controle desse número nas escolas”.

A mesma aluna, em outro momento do grupo focal, ressalta que, embora o sistema de avaliação do estado do Ceará esteja mais solidificado, ele também passou por dificuldades e adaptações ao longo desses anos: “O estado do Ceará só começou a avaliação censitária a partir de 2008. Fez um pré-teste em 2007 [que] não deu certo [...] Quando entrou com o CAEd em 2008, a gente tem a avaliação censitária agora a partir do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Aí foi que todo mundo foi se dando conta dos resultados [...] E, assim, não era muito forte, não entrava muito forte na rede, era junto com o SAEB¹⁵ e o SPAECE. No ano que o SAEB fazia, o SPAECE fazia no outro, pra não coincidir, alternar. Mas assim era como a Edna dizia, tão lá os resultados a gente fazia uma oficina e ficava por isso mesmo [...]”.

15. Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Luciana destaca a importância do incentivo das bonificações nesse processo de responsabilização, que vem permeando as redes educacionais: “Então, essa questão da política de responsabilização atrelada a um sistema de bônus fez com que as escolas se mexessem”. Nesse mesmo viés, Ana Geovanda ressalta uma expansão dessas políticas de bonificação por não se limitar ao estado, considerando as características socioeconômicas dos municípios, demonstrando o interesse e o compromisso do governo estadual com todos os níveis educacionais do Ceará: “O estado, além de ele atuar na rede estadual, ele consegue atuar na rede municipal. [...] Foi criado um programa de bonificação para os municípios. [...] Os municípios que conse-

guirem alfabetizar suas crianças, eles tem mais ICMS. Foi uma política assim: a grande sacada do governo. E nisso ele, além de premiar, também apoia. Tem a premiação da escola nota 10 para aquela escola que conseguiu uma proficiência adequada. Mas aquela que conseguiu uma pior proficiência, ela também recebe uma ajuda do governo pra melhorar [...]. Então, os prefeitos, muitos deles só entendem a linguagem do dinheiro mesmo, então, eles começaram a se interessar mais pela educação em seu município e começaram a investir na formação. Toda formação é dada pelo governo do estado. O que o governo utiliza do município? O recurso humano. O recurso humano tá lá, né? Mas, material, a rede estadual oferece para o município, formação o governo oferece para os municípios”.

Apesar do atrelamento das políticas que evocam a responsabilização ao sistema de bonificação – pelo alcance das metas propostas –, Elizângela relata iniciativas de boicote como resistência a esse processo: “Fomos trabalhando, teve oposição do sindicato, tivemos boicote às provas, passamos por diversos problemas até conseguir [...] realizar o Saerjinho; não tivemos 100% de adesão, houve o boicote [...] Muitas escolas deixaram de fazer a prova, alunos que se recusaram a entrar na escola para fazer a prova e alunos que fizeram a prova [mas não assinaram]”.

Soma-se a isso a situação dos professores temporários apresentada por Ana Geovanda: “O temporário, por um lado, é mais fácil de cobrar, de responsabilizar. Porque ele tá ali, tá naquele emprego, tem medo de perder [...] tem muito disso. Você tem até que saber cobrar pra não tá ameaçando”.

Nesse sentido, Aila se posiciona ao dizer: “[...] Defendo o SPAECE e a bonificação tanto pra efetivos como para os temporários. Porque o temporário não tem direito porque ele não sobe, não tem plano de carreira, não sobe, mas ele pode ganhar mais dependendo do desempenho. Então, é uma dificuldade que não depende do governo [...]. E acho que a gente tem que arranjar um jeito [...]”.

A gestora ressalta a dificuldade de envolver os professores nesse processo de responsabilização de todos, principalmente no que se refere ao contexto de mudança de paradigma para uma nova cultura de responsabilização. Assim, o problema maior seria com relação aos entraves do regime estatutário dos professores efetivos, que lhes garante a permanência no cargo. Segundo Aila, o problema se encontra no processo de “devolver” um professor efetivo caso ele discorde da proposta da escola, pontuando que o estatuto dificulta a questão da responsabilização. Luciana concorda com a colega cearense e entende que diante destes entraves existe “uma cultura de impunidade”.

Apesar das dificuldades da implementação de uma cultura de responsabilização, os resultados iniciais, segundo as mestrandas, são positivos.

Dessa forma, mostram-se otimistas quanto ao desenvolvimento da educação. Representando o Rio de Janeiro, Luciana afirma: “Mas, de um modo geral, eu vejo [que] essa política de responsabilização, principalmente no estado do Rio de Janeiro, tirou as escolas [...] do estado de marasmo em que elas se encontravam. Era cada um fazendo o seu “arroz com feijão” e, muitas vezes, com pouco tempero, achando que estava bom. “Se eu fizer eu ganho, se não fizer, eu também ganho”. Então, essa questão da política de responsabilização atrelada a um sistema de bônus fez com que as escolas se mexessem”.

Elizângela segue a mesma linha de interpretação de Luciana Coutinho e ratifica a fala da colega de rede: “Eu acredito também que houve uma mudança de cultura. Era necessário mudar a cultura da escola [...] Eles não estavam acreditando que realmente isso veio para ficar. O governo passaria e a responsabilização, toda essa política [...] passaria junto com o governo”.

No Ceará, os resultados também são vistos de forma positiva, a partir do que diz Antônia Edna Gomes: “Então, o que aconteceu no Ceará? Que tá animando e empolgando a gente? É ver políticas de responsabilização tanto nas CREDEs¹⁶ quanto nas escolas com bons olhos. É o fato de tudo isso estar respaldado em lei. Nós temos dois programas: esse que apoia diretamente o município e o que tem o foco no Ensino Médio”.

16. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

Por fim, o grupo focal discutiu a importância da participação dos diversos atores (comunidade local, pais, funcionários da escola, professores e gestores) no processo de implementação e realização das políticas de avaliação e responsabilização. Para elas, esse processo de envolvimento dos sujeitos é fundamental para suscitar o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, de responsabilização frente aos resultados alcançados pela escola. De acordo com as alunas, uma comunidade envolvida é uma comunidade consciente das suas ações e corresponsável pelos resultados obtidos.

Segundo análises realizadas por Nigel Brooke (2008), as políticas públicas de responsabilização no Brasil têm início no século XX e vêm ganhando forças com o passar dos anos, apesar de ainda existir resistência a esse tipo de política envolvendo a avaliação em larga escala e a responsabilização a partir dos seus resultados, o que pode ser comprovado com as falas apresentadas das mestrandas Elizângela, Ana e Aila.

Conforme mencionado por elas, essas políticas têm um papel importante para a gestão democrática na escola na medida em que, para que a instituição educacional alcance um índice melhor de desempenho, é necessária a participação de todos. Outro fator importante mencionado pelas alunas é que o sucesso da política de avaliação/responsabilização depende, em grande medida, do modo como ela é desenhada e implementada.

Podemos perceber como argumenta Brooke (2006), que, mesmo com a tentativa de alguns estados como o Ceará e o Rio de Janeiro, o sis-

tema de responsabilização ainda é incipiente no país. Em muitos casos, a avaliação surge atrelada a uma forma de controle e, mesmo que isso não se converta em um sistema de responsabilização em que os seus dados representem consequências para a equipe escolar, a escola e os seus resultados ganham destaque. Como percebido pelas falas das participantes do grupo, a avaliação foi fundamental para que a escola pudesse atingir as metas propostas em direção à qualidade do ensino.

O grupo focal encerrou-se com a demonstração de fôlego e ânimo das mestrandas para continuarem as suas formações no PPGP e expandirem os horizontes educacionais nas suas respectivas redes diante desse contexto de envolvimento e responsabilização.

REFERÊNCIAS

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 01, n.01, 2008. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>>. Acesso em: 30 abril 2013.

Ceará (Estado). Governo do Estado do Ceará, Secretaria da Educação. *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará*, 2008. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/62-avaliacao-educacional/spaece/5171-informacoes>>. Acesso em: 07 maio 2013.

Rio de Janeiro (Estado). Conheça a GIDE, sistema de planejamento estratégico da Secretaria Estadual de Educação. *Nova Imprensa Oficial*, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.ioerj.com.br/portal/modules/news/article.php?storyid=866>>. Acesso em: 07 maio 2013.