


**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CEARÁ E PERNAMBUCO**

**LARGE-SCALE EVALUATION AND QUALITY OF EDUCATION: EDUCATIONAL POLICIES OF CEARÁ AND PERNAMBUCO**

**EVALUACIÓN A GRAN ESCALA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CEARÁ Y PERNAMBUCO**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-043>

**Data de submissão:** 06/07/2025

**Data de publicação:** 06/08/2025

**Ana Paula Silva Machado**

Mestra em Educação

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: ana\_smachado@outlook.com

**Emelle Rodrigues Novais Cruz**

Mestra em Educação

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: emelle.novais@gmail.com

**Nancy Costa de Oliveira**

Mestra em Educação

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: nancy@unb.br

**Rafael Prado de Moraes**

Mestre em Administração de Empresas

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: rafael@garan.com.br

**Raquel Pereira**

Especialista em Gestão de Programas e Projetos Educacionais

Instituição: Universidade Católica de Brasília (PUC)

E-mail: raquelnaweb@gmail.com

**Taíssa de Lima Sanches**

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: taissasanches007@gmail.com

---

**RESUMO**

Este estudo objetiva refletir tanto sobre as contribuições quanto sobre as contradições associadas aos sistemas de avaliações externas dos estados do Ceará e de Pernambuco. Buscou-se compreender como essas avaliações, embora tenham contribuído para a melhoria da qualidade educacional destacadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), também produzem efeitos contraditórios no cotidiano das escolas. Os resultados indicam que, ao mesmo tempo em que promovem avanços em

aspectos como a gestão escolar e os indicadores de desempenho, esses sistemas reforçam práticas de responsabilização, padronização curricular. Conclui-se que as contradições observadas não invalidam as políticas de avaliação, mas exigem um olhar crítico sobre seus limites e possibilidades no contexto das desigualdades educacionais brasileiras.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Avaliação Educacional. Qualidade.

### **ABSTRACT**

This study aims to reflect on both the contributions and contradictions associated with the external assessment systems in the states of Ceará and Pernambuco. The aim was to understand how these assessments, while contributing to the improvement in educational quality highlighted in the Basic Education Development Index (IDEB), also produce contradictory effects on the daily lives of schools. The results indicate that, while promoting advances in aspects such as school management and performance indicators, these systems reinforce accountability practices and curricular standardization. The conclusion is that the observed contradictions do not invalidate assessment policies, but rather require a critical look at their limits and possibilities in the context of Brazilian educational inequalities.

**Keywords:** Public Policies. Educational Assessment. Quality.

### **RESUMEN**

Este estudio busca reflexionar sobre las contribuciones y contradicciones asociadas con los sistemas de evaluación externa en los estados de Ceará y Pernambuco. El objetivo fue comprender cómo estas evaluaciones, si bien contribuyen a la mejora de la calidad educativa, destacada en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), también producen efectos contradictorios en la vida cotidiana de las escuelas. Los resultados indican que, si bien promueven avances en aspectos como la gestión escolar y los indicadores de desempeño, estos sistemas refuerzan las prácticas de rendición de cuentas y la estandarización curricular. La conclusión es que las contradicciones observadas no invalidan las políticas de evaluación, sino que exigen una mirada crítica a sus límites y posibilidades en el contexto de las desigualdades educativas brasileñas.

**Palabras clave:** Políticas Públicas. Evaluación Educativa. Calidad.

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas são formuladas a partir de interesses políticos e sociais, e delimitadas conforme a abordagem dos ciclos de políticas, que analisa desde a definição dos objetivos políticos até a implementação das ações (Mainardes, 2006). Nesse contexto, e como foco deste estudo, as avaliações em larga escala configuram-se como uma categoria específica dessas políticas, voltadas à verificação do desempenho dos estudantes com base em matrizes de referência previamente estabelecidas.

A avaliação de sistemas educacionais aparece como principal estratégia de regulação da educação e tem se tornado cada vez mais importante no cenário atual das políticas educacionais. Esse destaque se deve ao fato de que se acredita que os resultados das avaliações servem para revelar possíveis resultados insatisfatórios e implementar ações governamentais específicas. Esse movimento associa a avaliação à qualidade da educação e tem levado diversos pesquisadores a afirmarem que estamos vivenciando concepções estatais denominadas de "estado avaliador" (Santos; Azevedo, 2023). Esse conceito, também trabalhado por Santana (2010), considera as avaliações educacionais como uma justificativa para o investimento desigual na educação, controle dos conteúdos desenvolvidos bem como o estímulo à competitividade e à *accountability*.

O tema, portanto, é polêmico. Um agravante é a notória atuação de *think tanks* ligados a grandes empresários e grupos empresariais, representados por instituições como “Todos pela Educação”, “Instituto Natura” e “Instituto Unibanco”, onde grandes empresários brasileiros sinalizam que pretendem embutir técnicas de gestão empresarial na busca por maior eficácia e eficiência no uso do dinheiro público. Assim, acreditam que ao seguir as diretrizes lançadas em testes como o PISA (“*Programme for International Student Assessment*”) - programa internacional de avaliação de estudantes de 15 anos - é possível colocar a educação pública brasileira nos trilhos, porém seguindo parâmetros estabelecidos por instituições como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o BM (Banco Mundial).

Essa visão parece reverberar em brasilianistas e pesquisadores estrangeiros com foco no Brasil, a exemplo do autor Ben Schneider (2024), que em seu livro “*Routes to Reform - Education Politics in Latin America*”, defende a atuação conjunta de instituições de grandes empresários. Na realidade, ao comparar exemplos de inovação (e sucesso) em estados brasileiros como Pernambuco, Ceará e Rio de Janeiro, ele menciona que os principais atores que permitiram tais conquistas foram: Filantropia de Negócios, Partidos Políticos e Sindicatos de Professores. Estes últimos porque - supostamente - não atrapalharam o avanço dessa política.

É com base nesse sucesso que se observa o aumento dos índices de qualidade educacional após a implementação das políticas de avaliação nos estados do Ceará e de Pernambuco.

Segundo dados do IPECE (Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará) em 2023, o Ceará alcançou 6,6 pontos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º), resultando no avanço de 1,2 pontos a mais do que a meta estabelecida para o estado no primeiro ciclo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (2007-2021). Nos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental, o Ceará também atingiu a meta, com 5,5 pontos. No mesmo ano, Pernambuco alcançou a nota 4,5 no Ideb para o Ensino Médio. No Ensino Fundamental, os anos iniciais obtiveram 5,7 pontos, enquanto os anos finais registraram 5,0 pontos, ambos superando as metas estabelecidas. Dessa forma, Pernambuco também tem demonstrado avanços significativos, sobretudo a partir da implementação do Programa de Educação Integral e da valorização do Ensino Médio (Inep, 2023).

O estudo de Vidal e Costa (2021), ao traçar um panorama relevante da responsabilização educacional associada às avaliações em larga escala, cita o exemplo do Ceará, notadamente com o uso do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) como instrumento central na política educacional cearense. Os autores analisaram a trajetória e os efeitos desse modelo, que combina avaliação externa, indução de práticas pedagógicas e mecanismos de responsabilização de gestores escolares. A experiência cearense é caracterizada por uma forte articulação entre avaliação, formação de professores, distribuição de recursos e incentivos por desempenho, configurando um modelo que busca alinhar resultados educacionais a estratégias de gestão, porém que intensifica o trabalho docente diante da pressão por resultados. A análise do caso do Ceará contribui para refletirmos sobre os limites e as possibilidades de políticas baseadas em avaliação, sobretudo em contextos de desigualdades estruturais e disputas por sentidos sobre o que se entende por qualidade da educação.

Diante das informações apresentadas, este estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições e contradições associadas aos sistemas de avaliações externas dos estados do Ceará e de Pernambuco, onde pretende-se responder a questões como: quais os interesses por trás dos diversos *stakeholders* (partes interessadas) envolvidos nas políticas de educação, notadamente no uso de avaliações; quais conclusões podemos tirar das experiências educacionais implementadas no Ceará e em Pernambuco, e por fim, quais as alternativas ao “Estado Avaliador”?

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Almeida (2023) comparou a avaliação a uma das necessidades humanas fundamentais, como a alimentação e o sono, uma vez que ela reflete o modo como nos vemos e somos visto pela sociedade, reverberando no modo como nos comportamos para obtenção de aprovação social, nos levando a inferir que ela é um dos fenômenos sociais e psicológicos mais relevantes na vida do ser humano.

Embora esse autor considere a avaliação como algo que faz parte do nosso convívio social, ele também afirma que ela sofre influência dos valores da sociedade liberal-individualista-consumista-financeira, ao definirem critérios para atribuição de graus de aprovação de um comportamento, de um modo de vida ou de valores morais e sociais. Dessa forma, a avaliação escolar, além de profunda e ampla, também é influenciada pelos valores e comportamentos de sua época, o que dificulta alcançar uma avaliação justa e digna.

O autor também alerta para os perigos da obediência aos ditames pedagógicos valorativos da OCDE e das práticas avaliativas do BM, não no sentido de oposição às avaliações externas, pois elas estimulam o pensamento estrutural sobre o currículo e a formação do educador, mas no sentido de atenção contínua sobre as possíveis distorções de resultados e suas consequências políticas advindas de modelos totalmente externos à nossa realidade. Ao mesmo tempo, sugere que o sistema de avaliação externa pode ser reorganizado nos debates da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que essa se baseia na triangulação entre os materiais didáticos (livros padronizados) e as avaliações externas (avaliações padronizadas), sendo essas últimas são compreendidas como orientadores do sistema nacional de educação, transformando-se em um farol que orienta a navegação de grande parte das políticas e ações educacionais, cenário que aproxima a avaliação ao termo *accountability*, atribuindo-lhe o caráter gerencial, portanto se distanciando dos ideais democráticos educacionais.

Para autores como Tolentino-Neto e Amestoy (2023) as Avaliações em Larga Escala (ALE) conectam e articulam políticas educacionais endossadas pela BNCC, tornando-as um instrumento a serviço da legitimação da ideia de currículo único, ao mesmo tempo em que enfraquecem instrumentos como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) à medida em que ao serem aplicados para o monitoramento da educação básica, reforçam o objetivo classificatório, portanto, discriminatório, desses exames.

Segundo esses autores, a BNCC reflete os interesses de organismos internacionais que interferem nas avaliações brasileiras, ao enfatizarem que nas duas últimas décadas tem havido uma intensa movimentação nos currículos das licenciaturas vindas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e de Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que fomentam as avaliações na formação inicial e na manutenção da licença do professor reguladas pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FP).

Os autores defendem que as avaliações externas atuam fora das escolas, produzindo dados que colaboram com o monitoramento da educação, com a sinalização de tendências e alertas de desvio de rota. Por outro lado, também podem conduzir políticas públicas de padronizações exageradas como o

estreitamento curricular e comparações descontextualizadas, causando efeitos na aprendizagem dos estudantes, no processo de gestão, formação e atuação do professor, conforme considerações abaixo:

Foi na década de 1990 que os investimentos nas avaliações externas ganharam relevo na educação brasileira, com a promessa de subsidiar a promoção da qualidade na educação, recém-universalizada na Constituição Federal de 1988. Testagens, medições, rankings, padronização, metas, índices, sucesso e fracasso são algumas das palavras que atravessam a concepção de qualidade da educação associada às avaliações externas. Nesse contexto, as avaliações externas têm se tornado cada vez mais centrais e desencadeadoras de reformas educacionais, tanto em nível nacional, quanto estadual e municipal. (Tolentino-Neto e Amestoy, 2023, p.17).

Ocorre que os resultados das avaliações, segundo os autores, implicam em processos de prestação de contas e responsabilização em um modelo de *accountability*, resultando em iniciativas baseadas na competitividade e meritocracia, resultando em processo de bonificação e premiação por desempenho como uma realidade cada vez mais presente.

A responsabilização é o conjunto de consequências advindas dos resultados dessas avaliações, com diferentes graus de impacto na rede de educação e no cotidiano profissional do professor. Para os autores, as iniciativas de baixo impacto, em geral, são simbólicas, porém resultam na divulgação de notas e rankings, determinando o sucesso ou o fracasso de determinada rede ou escola nos testes, enquanto as iniciativas de alto impacto, essa mesma divulgação dos resultados dos testes é convertida em recompensas (bonificações, prêmios, salários extras) e sanções (fechamento de turmas, transferência de escolas, demissões).

Assim, os autores consideram que as ALE tem tido um avanço progressivo, contínuo e silencioso no contexto educacional, exercendo o papel de importantes conectores e articuladores de políticas públicas., à medida em que ganharam terreno em meados do século XX, com os saltos tecnológicos e metodológicos advindos da informatização. Assim, a crescente demanda por informações, o inesgotável volume de dados (*big data*) e a desumanização do processo pedagógico e educacional criam uma ideia de que as finalidades e os objetivos da educação podem ser todos padronizados, mensurados e comparados entre diferentes países e contextos.

Nessa direção, o estudo de Vidal e Costa (2021) oferece uma contribuição significativa ao analisar como o Ceará implementou uma política educacional centrada na responsabilização e no uso estratégico das Avaliações em Larga Escala, especialmente por meio do SPAECE. Segundo esses autores, “o estado do Ceará tem utilizado os resultados do SPAECE como base para uma política de responsabilização educacional que envolve avaliação, formação docente, apoio técnico e indução financeira” (Vidal & Costa, 2021, p. 343). Trata-se de um modelo articulado que busca integrar

avaliação externa a políticas de melhoria da qualidade, mas que também traz implicações complexas no cotidiano escolar.

O texto revela que, ao vincular os resultados das avaliações a mecanismos de indução e bonificação, o governo estadual “produziu um ambiente de responsabilização que tensiona o trabalho docente” (Vidal & Costa, 2021, p. 346). As escolas e professores são incentivados a melhorar os índices de proficiência, o que, por um lado, fomenta estratégias colaborativas e de formação continuada, mas, por outro, também pode levar à intensificação do trabalho, à pressão por resultados e ao risco de redução do currículo a conteúdos cobrados nos testes.

Os autores destacam ainda que essa política se tornou viável graças a uma estrutura de cooperação interfederativa consolidada no Ceará, com forte protagonismo da Secretaria Estadual de Educação e adesão dos municípios. “A responsabilização cearense se constrói não apenas a partir da cobrança de resultados, mas da oferta sistemática de apoio técnico-pedagógico e financeiro” (Vidal & Costa, 2021, p. 349), o que diferencia esse modelo de outros baseados apenas em sanções.

Contudo, Vidal e Costa (2021) também alertam para as contradições do modelo, especialmente quando a lógica da responsabilização se sobrepõe ao compromisso com a equidade: “O risco de homogeneização das práticas pedagógicas e de simplificação do processo educativo está presente quando se supervaloriza a mensuração de resultados” (Vidal & Costa, 2021, p. 352). Assim, o caso cearense revela as potencialidades e os limites das Avaliações em Larga Escala como instrumentos de regulação educacional, sobretudo em contextos marcados por desigualdades históricas e estruturais.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Em Pernambuco, no ano de 2008, foi lançado o Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação (PMGP-ME), tendo como foco a elevação de indicadores educacionais da rede estadual e municipal, que à época, apresentou resultados baixos no Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Essa política educacional do estado de Pernambuco agregou os elementos de um modelo estruturado de *accountability* educacional (avaliação, prestação de contas e responsabilização), num movimento que está articulado aos indicativos de uma perspectiva gerencialista e neoliberal de governar. Além disso, podemos dizer que esse modelo adotado se relaciona à ideia de fortalecimento da gestão escolar, aumento da racionalização e da burocracia, do monitoramento, do controle, e do atendimento de números, além de serem previstas recompensas para os profissionais de educação conectadas aos resultados dos estudantes em testes de avaliações em larga escala.



O PMGP-ME é um projeto que visa melhorar a qualidade da educação de Pernambuco por meio de uma gestão focada em resultados e na atuação em rede. Esse programa agrega os seguintes dispositivos: o Sistema de Avaliação Educacional (Saepe); o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe); o Bônus do Desempenho Educacional (BDE); o Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (Siepe); e o Adicional de Eficiência Gerencial (AEG).

O Saepe teve início no ano 2000, é um sistema que, aos moldes do Saeb, aplica testes em larga escala para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas áreas de Português e Matemática. Seus principais objetivos são o monitoramento do desempenho dos estudantes ao longo do tempo, a contribuição para adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, e a associação dos resultados da avaliação às políticas de incentivo.

Já o Idepe é o indicador exclusivo de Pernambuco que mede a qualidade da educação pública estadual e municipal, elaborado nos mesmos moldes do Ideb, porém realizado anualmente e de forma censitária, sendo composto pela combinação dos resultados do Saepe e dos dados do Censo Escolar.

O BDE foi instituído pela Lei nº 13.486 de 2008 e funciona como uma premiação por resultados que beneficia os profissionais da educação e em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino e nas Gerências Regionais de Ensino (GRE) de Pernambuco. O bônus é proporcional ao cumprimento da meta estabelecida para a escola ou GRE e para obtê-lo deve-se atingir, no mínimo, 50% da meta estipulada, pautada no Idepe de cada instituição escolar, ou seja, cada escola tem o seu Idepe e a partir desse indicador é estipulada a meta do ano seguinte.

O Siepe, por sua vez, é um sistema desenvolvido em 2007 pela Secretaria de Educação de Pernambuco com a finalidade de assegurar o cumprimento dos objetivos da política educacional e alcançar as metas estabelecidas no Termo de Compromisso de cada unidade escolar. Esse sistema engloba diversas ferramentas e plataformas, como o Portal Siepe, o Diário de Classe Móvel e aplicativos para facilitar o acesso e a comunicação na rede estadual de ensino.

Por fim, temos o AEG que corresponde à gratificação específica para o grupo de gestão escolar vinculada a metas e a indicadores gerenciais, concedida mensalmente aos ocupantes das funções de Diretor Escolar, Diretor Adjunto, Assistente de Gestão, Secretário e Educador de Apoio lotados nas escolas da rede estadual de educação, atribuída em função do atingimento do Índice de Eficiência Gerencial (IEG). Cabe esclarecer que esse índice envolve a avaliação de diversos aspectos da gestão escolar, como por exemplo, a alocação de professores e a inserção de informações no sistema. O adicional é pago mensalmente, e sua aferição ocorre no mês subsequente ao da análise dos dados.

Nesse sentido, é possível identificar a associação de cada pilar da *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) com essa política pública educacional implementada em



Pernambuco, uma vez que no pilar da avaliação, verificamos que a principal estratégia está no Saepe, cujo objetivo principal consiste em produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas relevantes nas áreas de Português e Matemática, além de contribuir para melhoria da qualidade da educação. Quanto ao pilar da prestação de contas, esse é constituído pelos seguintes elementos: indicadores educacionais, publicação de resultados, padrões, justificação, diferentes usos das informações, autoridade. Por sua vez, o pilar da responsabilização está estreitamente vinculado à imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas, via atribuição de recompensas materiais (BDE e AEG).

Em suma, podemos inferir que o modelo de política adotado em Pernambuco exige que a escola se adeque ao processo e a margem de autoridade que gestores e professores podem ter é aquela que leve a escola a atingir as metas. Em outras palavras, a gestão escolar e os professores acabam por ter uma pseudo autoridade para avançar na proposta pedagógica da escola.

No caso do Ceará, a análise realizada por Vidal e Costa (2013) evidencia um modelo de responsabilização que se consolidou por meio do SPAECE, articulado a um conjunto mais amplo de ações de indução e gestão por resultados. A política cearense opera com os três pilares da *accountability* — avaliação, prestação de contas e responsabilização — de maneira integrada, sendo considerada por muitos como uma experiência de destaque no cenário nacional. No eixo da avaliação, o SPAECE tem função central como instrumento de diagnóstico e monitoramento, e é aplicado em larga escala de forma censitária, o que permite medir o desempenho dos estudantes além de classificar as escolas por níveis de proficiência.

Entretanto, o SPAECE não atua isoladamente, visto que os resultados são utilizados para guiar políticas de formação docente, orientar o planejamento pedagógico das escolas e alimentar o sistema de bonificação por desempenho, chamado de Prêmio Escola Nota Dez, uma vez que “o resultado obtido pelo conjunto de alunos é considerado como reflexo da qualidade da atuação dos profissionais da escola, e com base nesse resultado se define se a escola receberá ou não um prêmio” (Vidal & Costa, 2021, p. 347).

A prestação de contas se manifesta na ampla publicização dos resultados escolares, no acompanhamento técnico das redes municipais e na indução de metas pactuadas. A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) atua como coordenadora e incentivadora, promovendo cooperação técnica com os municípios e oferecendo apoio pedagógico sistemático. Como apontam os autores, “o Estado oferece assessoria técnica e formação continuada para os municípios, enquanto exige contrapartidas em termos de resultados e planejamento” (Vidal & Costa, 2021, p. 348).

Já a responsabilização se concretiza por meio da vinculação entre desempenho escolar e incentivos financeiros, a exemplo do Prêmio Escola Nota Dez, instituído em 2009, que contempla escolas com melhores resultados ou com maiores avanços, bonificando professores e gestores escolares. Trata-se de uma política de indução baseada em meritocracia, que visa estimular o comprometimento com os resultados educacionais, onde Vidal e Costa (2021, p. 350) alertam para os efeitos colaterais dessa lógica: “a busca por resultados pode levar à seleção de alunos para as provas, ao treinamento para o teste e à exclusão de práticas pedagógicas não diretamente relacionadas à avaliação”.

Por sua vez, em paralelo ao fortalecimento dos sistemas estadual e nacional, a autonomia conferida aos municípios – em consonância com os preceitos estabelecidos pela Constituição de 1988 e pela LDB – impulsionou o desenvolvimento de estratégias próprias de avaliação. Tais iniciativas, muitas vezes articuladas a partir de programas de apoio como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), buscaram atender às especificidades contextuais das redes municipais, permitindo uma resposta rápida e direcionada às necessidades locais.

De acordo Silva; Andriola (2023), alguns municípios se destacaram pela implementação de mecanismos próprios de avaliação, como a experiência em Sobral, instituída no início dos anos 2000, que obteve destaque em virtude da trajetória marcada pela análise criteriosa do desempenho dos alunos e pela consolidação de práticas de gestão escolar profissionalizadas.

Ainda na pesquisa desenvolvida por esses teóricos, outros municípios como Maracanaú, Tauá e Jijoca de Jericoacoara também se destacaram, visto que também desenvolveram sistemas de avaliação próprios. Nessas localidades, os instrumentos avaliativos não apenas permitiram a identificação de defasagens no processo de ensino-aprendizagem, como também suportaram a implementação de medidas corretivas e o monitoramento contínuo do desempenho escolar.

Em síntese, a política cearense revelou uma estratégia sofisticada de governança educacional, que aliou avaliação externa, suporte técnico e incentivos. Contudo, ao mesmo tempo em que promoveu avanços em indicadores de aprendizagem, levantou preocupações quanto à pressão por metas, o estreitamento curricular e à intensificação do trabalho docente. Assim como em Pernambuco, observa-se uma pseudo autonomia escolar, pois, embora os gestores tenham liberdade formal, suas decisões são fortemente guiadas por objetivos estabelecidos externamente, especialmente os relacionados aos resultados nas avaliações padronizadas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas educacionais de Pernambuco e Ceará, à luz da literatura sobre Avaliação em Larga Escala e responsabilização, revelou como esses estados brasileiros vêm incorporando os princípios da *accountability* educacional em suas estratégias de gestão. Tanto o PMGP-ME em Pernambuco quanto o SPAECE no Ceará exemplificam modelos que articulam avaliação externa, prestação de contas e bonificação por desempenho como ferramentas de indução de políticas públicas.

Essas experiências demonstraram que Avaliações em Larga Escala, quando associadas a mecanismos de indução e suporte técnico, podem contribuir para a elevação de indicadores educacionais e para o fortalecimento da cultura de resultados. No entanto, também evidenciam os riscos de distorções pedagógicas, como o estreitamento curricular, a intensificação do trabalho docente e a padronização de práticas educativas. A responsabilização, nesses contextos, ultrapassou o campo simbólico e se concretizou em impactos materiais sobre a vida dos profissionais da educação, gerando tensões entre autonomia escolar e controle externo.

Entretanto, é preciso reconhecer que os avanços obtidos, especialmente no Ceará, não se devem unicamente à lógica meritocrática das bonificações, mas também à articulação federativa, ao investimento na formação docente e ao suporte técnico contínuo. Ainda assim, persiste o desafio de garantir que essas políticas não se limitem à busca por metas quantitativas, mas que promovam uma educação de qualidade, equitativa e contextualizada.

Dessa forma, o estudo das experiências estaduais analisadas permitiu refletir sobre os potenciais e os limites das avaliações externas como instrumentos de regulação educacional, desvelando que ao mesmo tempo em que podem impulsionar melhorias, tais instrumentos devem ser permanentemente reavaliados à luz de seus efeitos sobre a justiça educacional, a equidade e o sentido formativo da escola pública, uma vez que políticas eficazes não se constroem apenas com dados e rankings, mas com compromisso ético, diálogo democrático e valorização da diversidade dos contextos escolares.

Ademais, é crucial destacar que a decisão dos estados de Pernambuco e Ceará de criarem seus modelos avaliativos não deixa de ser uma forma de o ente federado requerer para si a autoridade de avaliar a própria rede de ensino, em vez de esperar os diagnósticos ofertados pela União. Tal definição também reflete a necessidade de que a avaliação e os dados por ela proporcionados tenham utilidade, e sejam mais ajustadas às especificidades estaduais e municipais.

Contudo, temos de entender que a avaliação educacional não é um fim, mas um meio para se conseguir algo, sendo, portanto, um instrumento para revelar os pontos fortes e fracos, e a partir desses resultados, implementar a melhoria contínua da qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando. Prefácio. In: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli. Avaliações Externas na educação básica: contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas do Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 16 jul. 2025

IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Ceará tem o melhor resultado do Brasil no ensino fundamental em 2023 no Ideb. Portal IPECE, Fortaleza, 24 out. 2024. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/2024/10/24/ceara-tem-o-melhor-resultado-do-brasil-no-ensino-fundamental-em-2023-no-ideb>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A construção do Estado avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. (Orgs.) Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. São Paulo: EdUFSCar, 2010. P. 38-50

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Sentidos da accountability educacional no discurso da política educacional pernambucana. UEPA: Revista Cocar. V.19 N.37 / 2023. p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>.

SCHNEIDER, BEN ROSS. Routes to Reform: Education Politics in Latin America. Cap. 7. Brazil Innovating in the States. New York: Oxford University Press, 2024. ISBN 978-0-19-7758861. Disponível em: DOI:10.1093/oso/9780197758854.003.0007.

SILVA, A. B. da, & ANDRIOLA, W. B. Avaliações da educação básica em municipalidades do Ceará: 30 anos de história. Estudos Em Avaliação Educacional, 34, e09040. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v34.9040>.

VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves (org.). Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências. Brasília-DF: ANPAE, 2021 [Livro Eletrônico]. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/RESPONSABILIZACAO-EDUCACIONAL-DO-CEARA-05-06-21-2v.pdf>.