



AFONSO FILHO NUNES LOPES

**HISTORICIDADE DA TRÍADE PAIC, SPAECE E SAEF:**  
efeitos da retroalimentação das avaliações em Fortaleza/CE



UNISINOS

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**AFONSO FILHO NUNES LOPES**

**HISTORICIDADE DA TRÍADE PAIC, SPAECE E SAEF:  
EFEITOS DA RETROALIMENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM FORTALEZA/CE**

**São Leopoldo**

**2024**

AFONSO FILHO NUNES LOPES

**HISTORICIDADE DA TRÍADE PAIC, SPAECE e SAEF:  
EFEITOS DA RETROALIMENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM FORTALEZA/CE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISNOS como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Viviane Klaus.

Linha de Pesquisa III: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias.

São Leopoldo

2024

L864h      Lopes, Afonso Filho Nunes.  
Historicidade da tríade PAIC, SPAECE E SAEF : efeitos da retroalimentação das avaliações em Fortaleza/CE / por Afonso Filho Nunes Lopes. – 2024.  
287 f. : il. ; 30 cm..

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2024.  
“Orientadora: Dra. Viviane Klaus”.

1. Avaliação externa. 2. Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). 3. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-Alfa). 4. Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF). 5. (Sub)istemas. 6. Fortaleza (CE).  
I. Título.

CDU: 371.26(813.1)

AFONSO FILHO NUNES LOPES

**HISTORICIDADE DA TRÍADE PAIC, SPAECE e SAEF:  
EFEITOS DA RETROALIMENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM FORTALEZA/CE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISNOS como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Viviane Klaus.

Linha de Pesquisa III: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias.

Aprovada em 13 de dezembro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Viviane Klaus (Orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

---

Profa. Dra. Carine Bueira Loureiro  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

---

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

---

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

## AGRADECIMENTOS

A construção dessa Tese, em sua jornada e principalmente em seus desafios, tem muitas mãos, muitos olhares. Nesse momento, sou tomado pelo receio de esquecer alguém que de forma direta ou indireta me possibilitou chegar até este estágio de minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Primeiramente, agradecer ao senhor, meu Deus, pois é através dele que tudo posso.

À minha mãe (*in memoriam*) por ter sido minha primeiríssima professora e inspiração aos estudos e que nunca desistiu de tornar a vida dos filhos uma verdadeira felicidade.

À minha filha Alice, razão de toda minha persistência, motivação e alegria.

À minha orientadora, prof. Dra. Viviane Klaus, pela dedicação de orientar, acompanhar e me desafiar nessa caminhada de mãos dadas.

À banca examinadora, professores Isabel Bilhão, Mauricio Ferreira, Carine Loureiro e Andriola, por disponibilizar um tempo de suas vidas para a leitura e análise do texto, por contribuir desse momento de reflexão e das várias provocações, críticas que possam de alguma forma engrandecer esse trabalho.

Aos colegas da Prática de Pesquisa, que contribuíram com seus apontamentos os quais me fizeram olhar a pesquisa com outras lentes e novas perspectivas, em especial à Leia que, com sua generosidade e paciência, me conduziu na arquitetura da tese e me fez perceber ainda mais, que preciso ir além.

Aos funcionários da BECE pela parceria quando da busca pelas manchetes de jornais.

## RESUMO

O tema desta tese é a historicidade da retroalimentação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), em sua vertente SPAECE-Alfa; do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no eixo estruturante da Avaliação Externa; e do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF). O objetivo foi investigar como os sub(sistemas) de avaliação e monitoramento, ou seja, como os modelos de gestão incidem na construção dos processos educacionais e avaliativos da rede pública municipal de Fortaleza, no período de 2007 a 2023. Para isso, a metodologia adotada foi balizada pelo enfoque documental, debruçando-se sobre a análise de manchetes de jornais, excertos de boletins e relatórios produzidos pelo SAEF, o que constituiu o *corpus* empírico. Considerando-se os documentos como monumentos (Le Goff, 1996), foi possível argumentar sobre a forma como se constituiu a rede de ensino de Fortaleza e como as duas grandes reestruturações administrativas foi apresentada pelas mídias sociais, o que me permitiu entrelaçar e discutir os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento que atuam nas escolas públicas municipais de Fortaleza à luz da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) e do empresariamento da educação (Laval, 2019), em cujo contexto os “delírios avaliatórios” (Veiga-Neto, 2000), por meio dos sistemas de avaliação externa em larga escala, alavancam os discursos reformistas na educação. Defendo a tese de que os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento, inseridos no contexto da rede pública municipal de educação de Fortaleza, são fundamentais para a cidade e exercem valor na concepção de qualidade da educação, defendidos por essas iniciativas. No entanto, os efeitos de sua aplicação, especialmente quando são consideradas o principal indutor do processo avaliativo educacional, endossam o ideário da racionalidade neoliberal. Portanto, a tese explora a relação entre os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento, a performatividade, a qualidade da educação e a responsabilização dos gestores escolares no contexto da educação pública municipal de Fortaleza.

**Palavras-chave:** avaliação externa; PAIC ; SPAECE-Alfa; SAEF; (sub)sistemas.

## ABSTRACT

The subject of this thesis is the historicity of feedback from the Ceará Permanent System for Evaluation of Basic Education (SPAECE) in its SPAECE-Alfa strand; the Literacy at the Right Age Program (PAIC) , in the structuring axis of the External Evaluation and the Elementary Education Evaluation System (SAEF). The objective was to investigate how the systems/ subsystems evaluation and/ or monitoring/ monitoring, or rather, how management models affect the construction of educational and evaluation processes of the municipal public network of Fortaleza, in the period from 2007 to 2023. For this, the methodology adopted was based on a documentary approach - focusing on the analysis of newspaper headlines, excerpts from newsletters and reports produced by SAEF, which constituted the empirical corpus. I considered the documents as monuments (Le Goff, 1996). This made it possible to argue about the way in which the constitution of the school network of Fortaleza and how the two major administrative restructurings were organized and presented by social media that allowed me to interlace and discuss about the systems/ subsystems that act in the public schools of Fortaleza in the light of neoliberal rationality (Dardot; Laval, 2016) and the management of education (Laval 2019), where evaluative delusions (Veiga-Neto, 2000), through large-scale external evaluation systems, leverage the reformist discourses in education. I defend the thesis that the (sub)systems of evaluation and/or monitoring/ follow-up, inserted in the context of the municipal public education network of Fortaleza, are fundamental to the city and exert value to the conception of quality of education, defended by these initiatives. However, the effects of its application, especially when they are considered the main inducer of the educational evaluation process, endorse the ideology of neoliberal rationality. Therefore, the thesis argues and explores the relationship between evaluation and monitoring systems, performativity, quality of education and accountability of school managers in the context of municipal public education in Fortaleza.

**Keywords:** external evaluation; PAIC; SPAECE-Alpha; SAEF; subsystem.

## LISTA DE SIGLAS

ADR	Avaliações Diagnósticas de Rede
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEAE	Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo
CEPAL	Comissão Econômica da América Latina e o Caribe
CIVED	<i>Civic Education Study</i>
CMEPT	Conferência Mundial de Educação para Todos
DE	Distrito de Educação
ETS	<i>Educational Testing Service</i>
ERCE	<i>Estudio Regional Comparativo en Educación</i>
FIMSS	<i>First International Mathematics Study</i>
FME	Fórum Mundial de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GpR	Gestão por Resultados
IAEP	<i>International Assessment of Educational Progress</i>
IALS	<i>International Adult Literacy Study</i>
ICCS	<i>Civics and Citizenship Education Study</i>
ICILS	<i>International Compute rand Information Literacy Study</i>
IDEB	Índice de Desempenho da Educação Básica
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SERCE	Secretaria Extraordinária do Centro
SERCEFOR	Secretaria Regional do Centro de Fortaleza
SER	Secretarias Executivas Regionais
SIMS	<i>Second International Mathematics Study</i>
SISPAIC	Sistema PAIC
SISS	<i>Second International Science Study</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SR	Secretaria Regional
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TEDS-M	<i>Teacher Education and Development Study - Mathematics</i>
TIMSS	<i>Trend In International Mathematics and Science Study</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das áreas administrativas do Município de Fortaleza até 2019. ....	64
Figura 2: Mapa das áreas administrativas do Município de Fortaleza após 2019.....	66
Figura 3 - Relação entre a SEDUC e o PAIC. ....	83
Figura 4 - Eixos estruturantes do PAIC .....	84
Figura 5 - Estrutura da matriz de referência de Língua Portuguesa do 1º. ao 5º. ano do PAIC. .....	86
Figura 6 - Tela de <i>login</i> do SAEF .....	96
Figura 7 - Tela inicial de digitação do SAEF.....	97
Figura 8 – Tela de Digitação dos dados da ADR mensal.....	98
Figura 9 - Tela de acesso aos relatórios da ADR mensal do SAEF.....	99
Figura 10 - Tela de acesso aos relatórios da ADR eixo avaliação externa do PAIC.....	100
Figura 11 – Tela de acesso aos relatórios do SAEF.....	101
Figura 12 – Retroalimentação e interconexões da tríade SPAECE-Alfa, SAEF e PAIC.....	102
Figura 13 – Manchete sobre a situação do município de Fortaleza no SPAECE-Alfa em 2009. .....	127
Figura 14 – Manchete informando o quantitativo de alunos alfabetizados em 2011 no Ceará. .....	128
Figura 15 - Manchete criticando o resultado do SPAECE em Fortaleza, em 2011.....	128
Figura 16 – Manchete relatando a complexidade da rede municipal de ensino de Fortaleza.	130
Figura 17 - Manchete sobre agressões na Câmara Municipal de Fortaleza em 2013. ....	131
Figura 18 – Manchete divulgando o índice de alunos do 2º ano que sabem ler e escrever.....	132
Figura 19 – Manchete divulga o índice de desempenho de Fortaleza como a pior em 2013.	133
Figura 20 – Manchete divulga Fortaleza como a pior educação no Estado do Ceará em 2013. .....	134
Figura 21 - Manchete sobre o avanço do estado do Ceará no SPAECE 2014.....	135
Figura 22 - Manchete destacando 6º ao 9º ano como desafio da educação no Ceará.....	136
Figura 23 - Manchete apresentando o desempenho no SPAECE-Alfa em 2015. ....	137
Figura 24 - Manchete informando o desempenho de Fortaleza no SPAECE-alfa em 2016. .	138

Figura 25 - Manchete informando o percentual de alunos alfabetizados em Fortaleza em 2017 .....	142
Figura 26 - Manchete informando sobre a posição de Fortaleza no SPAECE-Alfa em 2018.	143
Figura 27 – Manchete informando os resultados de escolas premiadas com o PEMED em 2019. .....	144
Figura 28 – Manchete informando sobre o desempenho do Ceará no SPAECE-Alfa de 2019. .....	146
Figura 29 – Manchete sobre a premiação de escolas municipais de Fortaleza em 2020.....	147
Figura 30 - Manchete divulgando avanços nas disciplinas de Português e Matemática. ....	148
Figura 31 – Manchete informando sobre a queda do índice no SPAECE-Alfa 2022. ....	150
Figura 32 – Manchete informando sobre a premiação do PEMED 2023.....	151
Figura 33 – Manchete informado o percentual de alunos alfabetizados no SPAECE em 2023. .....	152
Figura 34 – Escolas públicas municipais de Fortaleza premiadas no Spaece 2023.....	153
Figura 35 - Manchete informando debate sobre o PAIC.....	154
Figura 36 – Mosaico representativo da influência da educação do Ceará em outros estados brasileiros (1).....	156
Figura 37 - Mosaico representativo da influência da educação do Ceará em outros estados brasileiros (2).....	157
Figura 38 - Manchete informando proposta do Governo para ampliação do PAIC. ....	158
Figura 39 – Manchete informando ações para recuperação de conteúdos pós-pandemia....	159
Figura 40 – Manchete informando recuperação dos índices de alfabetização no SPAECE-Alfa 2022.....	160
Figura 41 - Charge representando o ciclo da responsabilização segundo RMGE 2017.....	164
Figura 42 - Estrutura organizacional do SAEB até 2018.....	197
Figura 43 – Processo prático da avaliação diagnóstica de rede (Leitura). ....	209
Figura 44 - Excerto do Relatório das Alternativas por Alunos produzido pelo SAEF.....	212
Figura 45 - Excerto do relatório % de acertos por aluno.....	216

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Aumento populacional de Fortaleza a partir de 1990.....	65
Tabela 2 - Parque escolar da rede pública municipal de ensino de Fortaleza em 2023. ....	67
Tabela 3 - Ideb do Município de Fortaleza no período 2013-2021.....	168

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento dos descritores da pesquisa. ....	33
Quadro 2 – Mapeamento dos artigos científicos da pesquisa.....	34
Quadro 3 – Mapeamento geral dos trabalhos para análise.....	35
Quadro 4 – Trabalho selecionado a partir do descritor SAEF.....	35
Quadro 5 – Trabalhos selecionados a partir do descritor SPAECE.....	36
Quadro 6 – Trabalhos selecionados a partir do descritor PAIC.....	37
Quadro 7 - Artigos obtidos a partir do descritor SPAECE no banco de periódicos da CAPES. .....	38
Quadro 8 – Artigos obtidos a partir do descritor PAIC no banco de periódicos da CAPES....	40
Quadro 9 – Número de textos jornalísticos encontrados por (sub) sistemas.....	46
Quadro 10 - Informes jornalísticos nos jornais O POVO e Diário do Nordeste.....	47
Quadro 11 - Edições do SPAECE-Alfa no período de 2013 – 2023.....	48
Quadro 12 - Relatórios produzidos pelo sistema de monitoramento SAEF.....	55
Quadro 13 - Detalhamento da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PAIC – .....	87
Quadro 14 - Níveis de referência de leitura e escrita das ADR.....	93
Quadro 15 - Níveis, credenciais e permissões de acesso ao SAEF. ....	96
Quadro 16 - Percursos da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/1996).....	118
Quadro 17 - Descrição dos padrões de desempenho da avaliação do SPAECE-Alfa.....	141
Quadro 18 - Metas e quantitativo de estratégias do PME para o Ensino Fundamental. ....	167
Quadro 19 - Estratégias das metas do PME que mantêm aproximações com a tese. ....	168
Quadro 20 - Percurso das avaliações do SAEB.....	181
Quadro 21 - Trajetória das avaliações internacionais.....	188
Quadro 22 - Distribuição das áreas de avaliação do PISA.....	190
Quadro 23 - Sistemas de avaliação educacionais dos estados brasileiros.....	201
Quadro 24 - Características gerais do sistema de avaliação brasileiro.....	204
Quadro 25 - Municípios cearenses que mantêm sistema próprio de avaliação.....	206
Quadro 26 - Relatórios produzidos pelo sistema SAEF.....	211
Quadro 27 - Resumo dos níveis psicogenéticos.....	213

## SUMÁRIO

<b>PARTE 1 – PRIMEIROS NÚMEROS: APROXIMAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>19</b>
<b>1 NOTAS INTRODUTÓRIAS AO TEMA .....</b>	<b>20</b>
1.2 Envolvimento com a problemática da tese .....	25
1.3 Estrutura da tese.....	28
<b>2 AVALIAÇÃO 360° .....</b>	<b>32</b>
2.1 Apresentação da problemática.....	32
2.2 Justificativa e motivações.....	33
2.3 Estado da arte.....	33
2.4 Objetivos da Pesquisa.....	42
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>43</b>
3.1 A pesquisa documental.....	43
3.2 Os documentos pesquisados .....	45
3.3 As categorias analíticas .....	56
<b>PARTE 2 - A CIÊNCIA DOS DADOS: FUNDAMENTANDO A EDUCAÇÃO NA ERA DA MENSURAÇÃO. ....</b>	<b>60</b>
<b>4 FORTALEZA E SEUS (SUB)SISTEMAS DE AVALIAÇÃO.....</b>	<b>61</b>
4.1 A Rede Pública de Ensino de Fortaleza.....	61
4.2 Notas introdutórias sobre (sub)sistemas de avaliação e monitoramento.....	73
4.3 Marcos históricos, interconexões e classificação da tríade: SPAECE, PAIC e SAEF.....	77
<b>5 UM APORTE SOBRE O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>104</b>
5.1 Neoliberalismo e educação no Brasil: de Collor a Bolsonaro.....	114
<b>PARTE 3 – MAIS QUE NÚMEROS: ANÁLISE DOS EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>6 A HISTORICIDADE DA TRÍADE ATRAVÉS DA MÍDIA .....</b>	<b>126</b>
6.1 Análise da cobertura midiática .....	126
<b>7 QUALIDADE, PERFORMANCE E PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO ....</b>	<b>171</b>
7.1 Governo pelos números e estatísticas comparativas na educação. ....	174
<b>8 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL E NA PERSPECTIVA DA GESTÃO POR RESULTADOS .....</b>	<b>186</b>
8.1 Sistemas de avaliação educacional no contexto (neo)liberal.....	186
8.2 Avaliação da educação no Brasil na perspectiva da Gestão por Resultados (GpR).....	194
8.3 Sistema SAEF: O que nos revelam seus relatórios técnicos pedagógicos. ....	207

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>220</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO A – Notícia completa sobre a situação do município de Fortaleza no SPAECE-Alfa em 2009. ....</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO B – Notícia completa sobre o percentual de alunos alfabetizados em 2011.....</b>	<b>258</b>
<b>ANEXO C – Notícia completa sobre o resultado do SPAECE-Alfa em 2012.....</b>	<b>259</b>
<b>ANEXO D – Notícia completa sobre a complexidade da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza em 2012. ....</b>	<b>260</b>
<b>ANEXO E – Notícia completa sobre discussões na Câmara Municipal de Fortaleza em 2013. ....</b>	<b>261</b>
<b>ANEXO F – Notícia completa sobre percentual de alunos do 2º. ano do Ensino Fundamental que já sabem ler e escrever em 2014. ....</b>	<b>262</b>
<b>ANEXO G – Notícia completa sobre a situação de Fortaleza no SPAECE-Alfa em 2014... </b>	<b>263</b>
<b>ANEXO H – Notícia completa sobre o pior índice do município de Fortaleza no SPAECE-Alfa. ....</b>	<b>264</b>
<b>ANEXO I – Notícia completa sobre o avanço da Alfabetização no estado do Ceará em 2014 ....</b>	<b>265</b>
<b>ANEXO J – Notícia completa sobre os níveis de educação que representam desafio para o Ceará.....</b>	<b>266</b>
<b>ANEXO K – Notícia completa destacando o número de estudantes no nível desejado no SPAECE-Alfa.....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXO L – Notícia completa divulgando que Fortaleza aparece em ranking entre os municípios de melhores resultados.....</b>	<b>268</b>
<b>ANEXO M – Notícia completa sobre o percentual de estudantes alfabetizados em Fortaleza, no ano de 2017.....</b>	<b>269</b>
<b>ANEXO N – Notícia completa sobre a classificação de Fortaleza no SPAECE-Alfa em 2018. ....</b>	<b>270</b>
<b>ANEXO O – Notícia completa informando sobre as escolas premiadas com o PMED 2019. ....</b>	<b>271</b>
<b>ANEXO P – Notícia completa informando sobre a marca inédita de avaliação alcançada, pela primeira vez, pelos municípios cearenses.....</b>	<b>272</b>
<b>ANEXO Q – Notícia completa sobre a premiação PEMED, em 2020.....</b>	<b>274</b>

<b>ANEXO R</b> – Notícia completa sobre o avanço de Fortaleza em alfabetização e nas disciplinas de Português e Matemática, em 2021.....	276
<b>ANEXO S</b> – Notícia completa sobre o percentual de alunos alfabetizados no CE em 2022.....	278
<b>ANEXO T</b> – Notícia completa sobre a premiação PEMED 2023.....	279
<b>ANEXO U</b> – Notícia completa sobre percentual de alunos do 2º. ano que sabem ler e escrever. .....	280
<b>ANEXO V</b> – Notícia completa sobre a premiação PEMED 2023.....	283
<b>ANEXO W</b> – Notícia completa sobre o debate do PAIC em 2011. ....	284
<b>ANEXO X</b> – Notícia completa sobre a ampliação do PAIC em 2015.....	285
<b>ANEXO Y</b> – Notícia completa divulgando as ações para recuperação de conteúdos curriculares pós pandemia do Covid-19 .....	286
<b>ANEXO Z</b> – Notícia completa sobre a retomada dos índices de desempenho no SPAECE-Alfa 2022. ....	287

PARTE 01

# PRIMEIROS NÚMEROS:

APROXIMAÇÕES INICIAIS COM O TEMA



## **PARTE 1 – PRIMEIROS NÚMEROS: APROXIMAÇÕES INICIAIS**

Esta tese está dividida em três partes. Intitulei a Parte 1 como *Primeiros Números: aproximações iniciais*, propondo uma reflexão inicial sobre a trajetória de pesquisa. A primeira parte enfatiza os primeiros números de minha história de vida, no trabalho e na pesquisa, que me mobilizaram a percorrer o caminho até o tema central. Essa parte se divide em três capítulos: Introdução, Avaliação 360° e Caminhos Metodológicos.

As demais partes serão mais adequadamente apresentadas no curso da tese, especialmente na seção 1.3 *Estrutura da tese*, e serão retomadas no discorrer da arquitetura do trabalho, de modo a costurar a trama.

## 1 NOTAS INTRODUTÓRIAS AO TEMA

*Mega, Ultra, Hiper, micro, baixas calorias  
Kilowatts, Gigabytes. E eu...o que faço com esses  
números? Eu...o que faço com esses números?  
(Engenheiros do Havaii, 2000).*

Início a apresentação deste estudo, mobilizado pela temática da retroalimentação da tríade<sup>1</sup> SPAECE, PAIC e SAEF em sua historicidade. Essa tríade é assim identificada: SPAECE, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará; PAIC, Programa Alfabetização na Idade Certa; e SAEF, Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental, todos reverberando, no Ceará e em outros estados da Federação, modos de medir, balizar e compreender a qualidade educacional.

A canção *Números*, do grupo Engenheiros do Havaii, faz uma crítica aos dados estatísticos, quando comparados à complexidade e à intensidade das emoções humanas, entre eles, a *medida de amar*. A letra da canção questiona a obsessão de mensurar-se quantificar-se tudo na sociedade, principalmente quando o verso “E eu... O que faço com esses números?” se repete, ao mesmo tempo em que destaca a importância da vida acima desses dados. No entanto, não podemos ignorar que a emoção é “uma consequência do processo econômico” (Han, 2023, p. 63), representando uma forma eficiente de controle do indivíduo. É a partir dessa ideia que sigo adiante.

Chegou a hora de defender a tese! Não consigo recordar, com exatidão, o instante em que me propus a elaborar um trabalho com envergadura de tese, capaz de contribuir intelectualmente (Eco, 2019), com a comunidade de pesquisa e na educação. A leitura e a escrita, no digitar na tela do computador, transformaram-se nos elementos essenciais do pensar e do repensar; isso é ruminação, no bom sentido da palavra, tantas vezes ouvida por minha orientadora, Profa. Dra. Viviane Klaus. O processo de construção de uma tese inspira-se em momentos existenciais do pesquisador, em sua grande parte, solitários. Os caminhos que, em minha vida, trilhei como estudante, profissional da educação (professor e diretor escolar) e, agora, um pesquisador em formação não se afastam de mim, mas me inscrevem e constituem.

Esta tese é a representação de um desejo de ver um (sub)sistema educacional com práticas avaliativas que possam contribuir com a produção de uma educação de qualidade, por meio de mecanismos para além de indicadores e padrões de desempenho. Digo isso – no sentido

---

<sup>1</sup> A tríade composta por SPAECE, PAIC e SAEF será apresentada e desdobrada no subcapítulo 4.3.

de compreender a avaliação<sup>2</sup> educacional como forma, segundo Salgado e Viana (2017, p. 118), de melhorar “as condições didáticas e pedagógicas das escolas, levando em consideração aspectos políticos, econômicos e as condições sociais a que estão submetidas, conscientes de sua ação na transformação desta sociedade”.

Percebo que as práticas didáticas e pedagógicas focadas nos resultados das avaliações externas em larga escala – que se multiplicam em todas as esferas governamentais de ensino – não produzem discursos que desnaturalizem seus efeitos (Matheus; Lopes, 2014). Ao contrário, endossam uma racionalidade em curso, em que a métrica pela métrica, sem a devida problematização, ganha cada vez mais espaço – naturalizando a concorrência.

No entanto, Costa (2010, p. 205), ao afirmar: “o que há que ser cuidado nesse tipo de entendimento é que a escola não é uma ilha; ao contrário, faz parte de uma estrutura na qual a sociedade se organiza”, leva-me também a ter cuidado na forma de argumentar sobre o que move uma pesquisa que se debruça sobre a avaliação – como esta, que apresento. Não quer dizer, porém, que sou contrário às avaliações externas em larga escala. Concordo, inclusive, com Ravitch (2011, p. 190), quando destaca que “os testes são necessários e úteis. Mas os testes devem ser suplementados pelo juízo humano. Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nós mensuramos, estamos com sérios problemas”. Nessa mesma linha de pensamento, Freitas *et al.* (2014, p. 47) admite, que, “quando conduzidas com metodologia adequada, podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede”, o que não nos permite, dessa forma, excluir os processos avaliativos implementados pelo governo, mas problematizar a forma por meio da qual são conduzidos. E é justamente isso que me importa mais. Problematizar a forma e pensar sobre isso tudo na condição de professor, de gestor, de pesquisador da educação.

No esteio dessa problematização, apresento uma tese que discute a retroalimentação dos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento em uma perspectiva histórica capaz de transformar a rede pública de ensino de Fortaleza em ícone de educação supostamente de qualidade. Para isso, divido esta introdução – que integra a primeira parte do meu trabalho – em três movimentos. No primeiro deles (1.1), exploro o modo como a necessidade de quantificar e medir se insere no contexto mais amplo dos desafios e das questões do conhecimento

---

<sup>2</sup> “Em termos da concepção, etimologicamente, o termo avaliação significa atribuir valor, esforço de apreciar efeitos reais, determinando o que é bom, ruim, positivo, negativo. Trata-se necessariamente, de um julgamento valorativo; portanto, não é um ato neutro nem exterior às relações de poder, mas é um ato eminentemente político que integra o contexto de um programa público, exigindo esforço de objetivação, de independência e ações interdisciplinares” (Silva, 2008, p. 112).

possibilitado pela pesquisa e pela problematização. No segundo (1.2), discuto a forma pela qual me insiro na problemática da pesquisa, falando sobre minha trajetória de vida, de trabalho e de pesquisa. No terceiro movimento (1.3), ofereço uma visão geral da organização da tese, no intuito de orientar o leitor, indicando-lhe o que esperar dos capítulos subsequentes.

### 1.1 A era da mensuração diante da problemática do conhecimento.

A década de 1990 foi, e continua sendo, marcada por inúmeras e profundas mudanças no cenário educacional, oriundas dos “processos de reestruturação capitalista e de internacionalização e globalização da economia” (Oliveira, 2015, p. 9), que privilegiam a concorrência, a competição, a performatividade como elementos mercadológicos e reguladores da vida em sociedade e que impuseram uma lógica de quantificação e mensuração da educação e do conhecimento. Isso vem resultando em uma concepção de educação e conhecimento atrelada a métricas de desempenho, o que pode limitar a compreensão mais ampla e profunda do processo educativo e da constituição das aprendizagens.

Assim, retomo a letra da música *Números* no contexto da educação, em especial dos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento nos contextos internacional, nacional, estadual e municipal, representados, no Brasil, pelas avaliações externas em larga escala, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em sua vertente SPAECE-Alfa; do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no eixo estruturante da Avaliação Externa; e do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), para enfatizar a disseminação de que tudo deve ser medido e quantificado.

Nessa direção, Fernandes (2009, p. 160) afirma que os processos avaliativos “podem servir para dar sinais importantes aos professores e aos alunos do que é necessário valorizar”, ou seja, as avaliações externas em larga escala “não dispensam uma discussão acerca dos seus métodos, sua concepção de avaliação e, sobretudo, da incidência de tal política no cotidiano das escolas e de seus sujeitos” (Esquinsani, 2010, p. 139). Assim, “uma coisa parece certa: avaliar escolas e professores apenas com base nos resultados dos alunos é uma simpática tentação, mas não deverá ser mais do que isso” (Fernandes, 2009, p. 124), e, dessa forma, conceber as avaliações externas em larga escala como fim, e não como meio, é, na solução de problemas educacionais esperar mais do que podem verdadeiramente oferecer. Nessa direção, “é preciso pensar em estratégias para usar as avaliações externas de outro modo, que ultrapasse o simples

ranqueamento, um uso voltado para o diálogo e que tenha, na escola, uma parceria na busca por um ensino de qualidade” (Santana, 2018, p. 48). Sem contar que as próprias avaliações precisam ser problematizadas. Que métricas são utilizadas? Como foram concebidas?

Argumentando sobre uma solução viável, Frigotto (2021, p. 98) afirma que conceber a escola pública como “unitária, na perspectiva de formação omnilateral e politécnica, levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano, é o horizonte adequado, ao nosso ver, do papel da educação na alternativa democrática ao neoliberalismo”, ao mesmo tempo em que “a luta por escolas públicas democráticas, inclusivas, laicas e com liberdade de ensinar depende de nossa disposição para defender projetos educacionais radicalmente democráticos ante o que hoje, na educação brasileira, ganha evidentes contornos de barbárie” (Cássio, 2019, p. 16). Por isso, é necessário articularem-se os processos de autoavaliação institucional, avaliação externa em larga escala e avaliação interna, a fim de que possam gerar informações complementares sobre a aprendizagem dos estudantes, na perspectiva da construção coerente de um caminho que conduza à qualidade educacional que não parta só de índices e indicadores.<sup>3</sup>

Freitas argumenta que

Assim, nesse processo “não teremos que nos livrar das avaliações externas destinadas a monitorar as políticas públicas educacionais. Teremos que mudar seu alcance e direção: em vez de avaliar as escolas, elas devem avaliar as próprias políticas públicas dos governos, de forma amostral, combinando com outros processos. (Freitas, 2018, p. 132).

Nos últimos 30 anos, os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento do município de Fortaleza fundamentaram-se em concepções diferenciadas quando se reportavam à implementação de políticas públicas educacionais, principalmente nos governos de Luizianne Lins (2005-2008 / 2009-2012) e de Roberto Claudio (2013-2016 / 2017-2020). Após a década de 1990, com o fortalecimento do neoliberalismo (Ball, 2012; Brown, 2019; Gentili, 1994; Laval, 2019), surgiram mecanismos de controle para as instituições estatais, incluindo os relacionados à educação básica, baseados no acompanhamento, no monitoramento e no desempenho da “escola neoliberal”<sup>4</sup> (Laval, 2019, p. 12). Matheus e Lopes (2014, p. 396) afirmam que tais mecanismos “indicam que o Estado brasileiro vem aprimorando as políticas de avaliação aos moldes do projeto de gestão empresarial, mediante a intensificação do controle

---

<sup>3</sup> Segundo Cano, “um indicador é justamente um variável operativa usada para mensuração, indiretamente, um conceito que não admite mensuração direta [...] A rigor, um índice é uma síntese de vários indicadores” (Cano, 2011, p. 74).

<sup>4</sup> Escola neoliberal é “a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (Laval, 2019, p. 17).

sobre o trabalho escolar e docente visando certa eficácia nos resultados do ensino”, pautados pela lógica de *quase-mercado*<sup>5</sup> ou *pós-burocrática*, segundo a qual o Estado concebe objetivos processos educacionais (eficácia e eficiência das escolas, fortalecimento da gestão escolar) que possam ser controlados pelo mercado, identificando, no contexto educacional, possibilidades tanto de investimentos como de consumo e renda.

Colaborando com o tema, Chirinéa e Pasquarelli, destacam que

A introdução das lógicas de mercado ou quase-mercado na educação induz a concorrência entre os estabelecimentos de ensino, incentiva políticas meritocráticas, promove a competição entre estudantes e professores e cria *rankings* que responsabilizam unidades escolares, sistemas de ensino e docentes pelos resultados alcançados, além de aprofundar as desigualdades sociais. (Chirinéa; Pasquarelli, 2023, p. 97).

As transformações ocorridas no cenário educacional foram influenciadas principalmente pelos Organismos Internacionais (OI) que, “em última instância, representam os interesses das nações desenvolvidas” (Sousa *et al.*, 2010, p. 26), a exemplo dos programas do Banco Mundial (BM); do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Comissão Econômica da América Latina e o Caribe (CEPAL) (Gentili, 1994).

Esses organismos têm atuado como “grandes mentores teórico-políticos e ideológicos das mudanças educacionais, especialmente em países em desenvolvimento ou de capitalismo retardatário, como o Brasil” (Schneider; Nardi, 2019, p. 68), produzindo indicadores que, em tese, possam servir como instrumentos de medição e avaliação do desempenho dos estudantes de forma a garantir resultados educacionais.

A influência dos Organismos Internacionais ocorreu no sentido de o estado ser reestruturado, estabelecendo padrões de cunho privatista e mercadológico a partir de indicadores (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007), que, já no final dos anos 1980, estavam orientados para cooperação, o desenvolvimento, a promoção e a transformação do Estado.

Ball (2020) defende que a reestruturação do sistema educacional, fundamentada no ideário neoliberal, sob o pretexto da eficiência e da eficácia, institui a performatividade no cenário da educação.

Nessa mesma direção, Schneider e Nardi apontam que

---

<sup>5</sup> O conceito de quase-mercado “não implica a transferência da instituição pública para o setor privado, mas sim a sua mercantilização e submissão a valores de ordem empresarial” (Matheus; Lopes, 2014, p. 398).

O ideário neoliberal veio informado por reformas estruturais operadas com o selo da redução da presença do Estado na oferta e condução dos serviços educativos, redução essa seguida de processo crescente de subordinação das políticas educacionais à lógica vigente, da proclamação das virtudes da gestão empresarial para uma melhor e moderna gestão da educação, entre outras (Schneider; Nardi, 2019, p.33)

Como consequência desse controle no sistema educacional brasileiro, surgiram as avaliações externas em larga escala, que se tornaram um tema central para a educação brasileira, com a criação de indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1994, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007 (Freitas, 2007).

No contexto estadual, o Ceará seguiu a mesma trajetória empreendida no Brasil, com a implementação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), em 1992, e do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em 2007. Como município integrante do estado cearense, Fortaleza insere as políticas educacionais do estado em seus planos de educação; no entanto, sua efetivação só viria ocorrer em 2013, ao mesmo tempo em que se iniciava a execução do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF).

Assim, na próxima seção, entrelaço o tema da tese e o contexto de Fortaleza, que está imerso – como outras realidades educacionais brasileiras – na cultura da avaliação e evidencio o modo como isso se integra à motivação para esta pesquisa, considerando minha trajetória de vida, de trabalho e de pesquisa.

## 1.2 Envolvimento com a problemática da tese

Minha trajetória acadêmica começou em 1997, quando iniciei o curso de Licenciatura em Ciências (1º. grau). Em 1998, ainda como estudante do curso, tive minha primeira experiência profissional como professor bolsista do Pró-Médio, um projeto desenvolvido pela Prefeitura de Fortaleza em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Por meio desse projeto, eram selecionados estudantes universitários para exercerem atividades de docência na preparação de alunos da rede pública municipal de Fortaleza com vistas ao ingresso na antiga Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), hoje Instituto Federal do Ceará (IFCE).

Em 2001, já formado, ingressei no serviço público como professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, lecionando a disciplina de Ciências. Nos primeiros anos, já me chamava à atenção o quanto o processo avaliativo da escola baseava-se em trabalhos escolares comumente chamados de “tarefas” ou “deveres” de casa e em avaliações internas, diferentemente da Rede Estadual, que, desde 1992, aplicava o SPAECE, sistema que avaliava o rendimento escolar de alunos de 4ª. e 8ª. séries, hoje 5º. e 9º. anos, respectivamente.

Além de atuar na docência, interessei-me pela área fiscal e administrativa e, por isso, optei por cursar Administração Pública na Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo iniciado meus estudos em 2009 e concluído em 2014. No ano anterior ao término do curso, em 2013, houve um edital selecionando novos gestores para as unidades da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Por meio desse edital, assumi a direção de uma escola, passando, inicialmente, por uma avaliação, cujas questões eram voltadas a temas relacionados às principais legislações educacionais do país e do município, e, em seguida, por uma entrevista com os técnicos da Secretaria de Educação. Acredito que minha experiência docente, desde 2001, e minha formação acadêmica em Administração Pública foram fatores que contribuíram para que eu fosse selecionado para o exercício do cargo de diretor escolar naquele ano.

Atuei na gestão escolar por quase sete anos (junho de 2013 a fevereiro de 2019), período em que convivi com as angústias dos professores, as pressões por melhoria nos indicadores das avaliações externas, os problemas da comunidade escolar – principalmente, os de territorialidade –, entre várias outras questões. Essas situações, de certa forma, ampliaram meu interesse em problematizar a gestão escolar, fortalecendo minhas perspectivas de iniciar, em 2017, o Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, oferecido pelo Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA) da Universidade Estadual do Ceará, com foco dirigido à área educacional.

A experiência como diretor escolar foi marcante por ser uma proposta de trabalho que me inseriu ainda mais no cenário educacional marcado pela lógica do mercado, especialmente no que se referia à escolha dos gestores escolares e a suas atuações diante do contexto problemático das escolas públicas. Isso foi determinante para a escolha do tema da dissertação, intitulada *Fatores que determinam a rotatividade de diretores nas escolas públicas municipais de Fortaleza*. Observei que havia uma grande rotatividade de profissionais da gestão escolar (diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar), de modo que me interessei em saber que fatores influenciavam tal rotatividade, especificamente a dos diretores escolares, já que eu fazia parte daquele público. Durante a pesquisa, consegui identificar três fatores: a composição da equipe gestora, o desempenho dos alunos nas avaliações externas e o perfil do diretor escolar, nos aspectos de formação acadêmica, liderança e experiência docente/em gestão. Além disso, mapeei as escolas que, no Distrito de Educação III (DE III), haviam tido, no período compreendido entre 2013 e 2018, o maior índice de troca de diretores, tanto sob a ótica dos diretores substituídos como dos técnicos da Secretaria Executiva Regional III (SER III) e da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Como achado principal, a partir da identificação dos fatores que influenciavam a alta rotatividade de diretores escolares, a dissertação apontou: quanto ao perfil do diretor escolar (formação, liderança e experiência), na visão dos ex-diretores/diretores então em exercício nas unidades escolares, esse fator representou o 3º. lugar na classificação, perfazendo 58,3% das opiniões colhidas; na visão dos gestores do Distrito de Educação III/ SME, esse fator também representou o 3º. lugar, evidenciado em 75% dos entrevistados. O fator desempenho em avaliações externas, novamente na visão dos ex-diretores/diretores em exercício, representou o 2º. lugar, com 66,6%, enquanto, para os gestores do Distrito de Educação III/ SME, esse mesmo fator representou o 1º. lugar, com 100% de adesão no que se referia à alta rotatividade, por meio das exonerações, fossem *ex officio* ou a pedido. Por último, o fator concernente à composição da equipe gestora, quanto à deficiência da composição da gestão escolar, verificada, por exemplo, na ausência do cargo de vice-diretor ou no número insuficiente de coordenadores pedagógicos, na visão dos ex-diretores/diretores em exercício, representou o 1º. lugar, perfazendo 100%. Já na visão dos técnicos do Distrito de Educação III/ SME, esse mesmo fator representaria apenas 30%.

Assim, com a conclusão do Mestrado, em 2019, outras questões foram me inquietando e mobilizaram, como continuidade dos estudos, uma pesquisa que versasse sobre um dos pontos que transpassaram a dissertação: o sistema de ensino que reforça a competitividade e a performatividade como busca e garantia de uma suposta “qualidade” de ensino. Assim, interessava-me ampliar a discussão sobre elementos da gestão escolar numa abrangência territorial mais ampla, passando da capital, Fortaleza, para a região Metropolitana dessa cidade, abrangendo 19 municípios. Faltava apenas saber quais seriam os critérios de escolha das instituições pesquisadas.

Desse modo, submeti à Unisinos, em 2021, minha candidatura ao Doutorado. Meu projeto, então apresentado, baseou-se na ampliação do estudo que realizei no Mestrado. Estava certo sobre o tema de meu processo de doutoramento: a ampliação dos estudos do Mestrado. No entanto, depois das leituras feitas nas disciplinas e das trocas feitas com os colegas do grupo de pesquisa<sup>6</sup> e com minha orientadora, fui me movendo para a problematização acerca dos indicadores educacionais à luz da racionalidade neoliberal, do empresariamento da educação que, como apontam Dardot e Laval (2016), Laval (2019), Brown (2019), Bauer (2017), contribuem para os chamados “delírios avaliatórios”. Esse termo foi utilizado por Alfredo

---

<sup>6</sup> O Grupo de Pesquisa *Vestígios*, liderado pela Profa. Dra. Viviane Klaus, investiga o impacto do neoliberalismo na educação e analisa a historicidade de temas atuais em políticas e gestão educacional. O grupo acredita no poder da educação e na capacidade de pensar conceitos considerados naturais na contemporaneidade.

Veiga-Neto (2013) no artigo intitulado *Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo*, assim como o termo “obsessão avaliativa” foi utilizado por Afonso (2007) no artigo *Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa*, e Cássio (2019), no capítulo de livro intitulado *Desbarbarizar a educação*. Esses “delírios avaliatórios” e/ou essa “obsessão avaliativa” levaram-me a pensar sobre os (sub)sistemas avaliativos como meios provocadores de tais delírios/obsessão e me conduziram ao objetivo geral e aos objetivos específicos do estudo, considerando a retroalimentação dos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento que atuam em Fortaleza a partir da inserção da prática da gestão por resultados, iniciada ainda nos anos 1990. Essas discussões moveram-me à pesquisa e deram sentido à estrutura que proponho neste documento e que apresento na sequência.

### 1.3 Estrutura da tese

Em sua arquitetura, esta tese está estruturada em três partes, que se desdobram em oito capítulos.

As expressões escolhidas para compor a trama da tese, assim como as epígrafes que escolhi para abrir cada capítulo, apoiam-se no mote da racionalização dos números, no efeito das avaliações, da ciência dos dados, dos (sub)sistemas avaliativos da era da mensuração, problematizada pela tese. Dedico-me, a seguir, a desdobrar cada uma dessas partes – com seus capítulos e suas seções.

Na Parte 1 – *Primeiros Números: aproximações iniciais com o tema*, proponho uma reflexão inicial sobre a trajetória de pesquisa, dividindo-a em três capítulos. Começo a contar desde o primeiro capítulo, que são as *Notas introdutórias ao tema* e que, enquanto seção, divide-se no contexto que dá sentido à problemática (1.1), em meu envolvimento com a pesquisa (1.2) e no compromisso de apresentar a arquitetura da tese (1.3).

O segundo capítulo, intitulado *Avaliação 360°*, está dividido em quatro seções. A primeira trata da *apresentação da problemática*, em que descrevo o problema central que a pesquisa buscou abordar e resolver e a forma como decidi delimitá-lo e problematizá-lo. Na segunda seção, que trata da *justificativa* e das *motivações*, explico as razões e a relevância do estudo, destacando por que esta pesquisa é importante e se destaca no cenário educacional. A terceira seção, denominada *Estado da arte*, apresenta a revisão da literatura existente, que me possibilitou posicionar a pesquisa no contexto acadêmico e científico atual, demonstrando a relevância do tema. Na quarta e última seção, apresento claramente os *objetivos* que a pesquisa pretendeu alcançar.

Já o terceiro capítulo, intitulado *Caminhos metodológicos*, divido em três seções, em que apresento o *corpus* empírico (jornais, boletins e relatórios) e a opção pela análise documental (3.1). Além disso, relato o modo como se deu a leitura dos documentos/monumentos (3.2) e a formulação das categorias analíticas (3.3). Desse modo, concludo essa parte inicial.

A Parte 2, intitulada *A ciência dos dados: fundamentando a educação na era da mensuração*, foi dividida em dois capítulos – o quarto e o quinto desta tese. Essa parte tem o objetivo de argumentar sobre a produção e a manutenção dos (sub)sistemas de avaliação educacional que valoriza a alta performance como sinônimo de qualidade; por isso, os capítulos versam sobre Fortaleza e sobre o contexto neoliberal que permeia a educação, endossando os “delírios avaliatórios”.

O quarto capítulo, intitulado *Fortaleza e seus (sub)sistemas de avaliação*, está dividido em três seções: na primeira, denominada *A rede pública de ensino de Fortaleza* (4.1), comento, detalhadamente, a estrutura e o funcionamento das escolas públicas em Fortaleza, destacando métodos e resultados. Busco demonstrar como a rede pública de ensino de Fortaleza foi se constituindo e se adaptando ao crescimento populacional a partir de suas reformas geográfico-administrativas, estabelecendo limites de atuação de suas Secretarias Executivas Regionais (SER).

Na segunda seção, por sua vez, que denominei *Notas Introdutórias sobre (sub)sistemas de Avaliação e Monitoramento* (4.2), introduzo os conceitos e práticas de avaliação e monitoramento que são aplicados no sistema educacional de Fortaleza. A terceira e última seção, denominada *Marcos Históricos, Interconexões e Classificação da Tríade: SPAECE, PAIC e SAEF* (4.3), apresenta a análise histórica e a interconexão dos três principais (sub)sistemas de avaliação utilizados em Fortaleza: SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa) e SAEF (Sistema de Avaliação Educacional de Fortaleza).

Em seguida, o quinto capítulo, intitulado *Um aporte sobre neoliberalismo e a educação*, é a lente que dá sustentação ao objeto de pesquisa. Desdobro o capítulo em apenas uma seção – para focar o contexto da discussão que se estende nas análises seguintes. Nessa parte, reflito sobre a importância da contextualização na racionalidade neoliberal como grade de inteligibilidade no campo educacional, principalmente em nosso tempo atual, quando a educação funciona como uma forte ferramenta de governo do Estado avaliador e gerencialista, introduzindo mecanismos da gestão privada na pública e reafirmando as ideias de competição, quase-mercado, reforma, empreendedorismo, performatividade, entre outras, que

caracterizam a presença marcante do Estado na racionalidade neoliberal. Essa racionalidade é constitutiva de reformas educacionais, a exemplo da implantação das avaliações externas em larga escala no contexto social e político que trama o *neoliberalismo e a educação* (5.1).

A Parte 3, denominada *Mais que números: análise dos efeitos das avaliações educacionais*, é composta pelos últimos três capítulos, que buscam dar conta de compartilhar as análises feitas. Trata-se dos capítulos sexto, sétimo e oitavo.

No sexto capítulo, denominado *A historicidade da tríade através da mídia*, analiso, na seção 6.1, as narrativas produzidas pelos jornais de maior circulação em Fortaleza, no período de 2009-2023, sobre a dita qualidade da educação e a decorrente naturalização dos *rankings* educacionais. Também desdubro o capítulo em apenas uma seção, enfocando o modo como a avaliação educacional, em seus diferentes níveis, é produzida a partir de uma trama histórica de relações sociais, econômicas e políticas, que, contada nas coberturas midiáticas (6.1), responsáveis por disseminar os elementos presentes nos “delírios avaliatórios”.

O sétimo capítulo, denominado *Qualidade, performance e performatividade na educação*, é desdobrado em apenas uma seção, *Governo pelos números e as estatísticas comparativas na educação* (7.1). Nessa seção, discorro sobre o poder que os números exercem sobre a sociedade, por meio de estatísticas comparativas, que conduzem discursos de verdades inquestionáveis quando se trata da avaliação educacional, no contexto da racionalidade neoliberal.

O oitavo capítulo, *Sistemas de avaliação no contexto neoliberal e na perspectiva da Gestão por Resultados*, compõe-se de três seções. Na primeira, intitulada *sistemas de avaliação educacional no contexto (neo)liberal* (8.1), descrevo a evolução das avaliações em larga escala e sua importância para a governança da educação, tornando-se projeto norteador de controle dos sistemas de avaliação, como o PISA, em nível internacional; o SAEB, em nível nacional; e o SPAECE-Alfa, em nível estadual e municipal.

A segunda seção desse capítulo é nomeada *Avaliação da educação no Brasil na perspectiva da Gestão por Resultados (GpR)* (8.2) e versa sobre a principal estratégia, atualmente, para o fortalecimento de políticas públicas educacionais, caracterizadas por indicadores e metas a serem alcançadas em determinado tempo, como o IDEB, para o período do PNE (2014-2024), que apresenta um índice de 6,0 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 5,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e de 5,2 no Ensino Médio.

Na terceira e última seção, denominada *Sistema SAEF: o que nos revelam seus relatórios técnico-pedagógicos* (8.3), analiso a forma como os relatórios influenciam a

massificação da cultura de avaliação no ensino público municipal de Fortaleza, questionando o trabalho realizado pela comunidade escolar, principalmente o do professor.

Por fim, apresento as considerações finais, seguidas pelas referências e pelos anexos. Concluo, assim, esta escrita, que vem me mobilizando enquanto sujeito histórico – que problematiza o próprio conhecimento e se inquieta com a temática proposta. Almejo que o leitor que tenha acesso a essa tese possa ampliar a compreensão acerca da complexidade dos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento que compõem a rede de ensino do município de Fortaleza e venha a pensar comigo sobre os efeitos desses movimentos na contemporaneidade.

## 2 AVALIAÇÃO 360°

*[...] continuam a predominar práticas de avaliação que, no essencial, visam à classificação e à certificação, em detrimento de práticas que também tenham em conta a necessidade de melhorar e de compreender o que se tem de aprender (Fernandes, 2009, p. 27).*

Neste capítulo, pretendo apresentar a problemática em questão. Faço valer o mote da avaliação, que vem perseguindo esta escrita, e ousou chamá-la de *Avaliação 360°*. Observando o contexto – na apresentação do problema, o pretexto, com as motivações e a justificativa –; o passado – retomando as pesquisas anteriores –; e o presente, com os objetivos da pesquisa. Conforme a epígrafe, poderíamos dizer que avaliar faz parte do desenvolvimento social e cultural do humano. Contudo, a problemática desta tese incide sobre os efeitos dessa avaliação quando equalizada nos discursos reformistas e neoliberais que endossam a mercantilização da educação. Vamos às quatro seções desse capítulo.

### 2.1 Apresentação da problemática

O interesse específico pelos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento das escolas públicas municipais de Fortaleza leva-me a configurar o problema de pesquisa nas seguintes perguntas norteadoras:

*(1) Como ocorreu, historicamente, a retroalimentação da tríade PAIC, SPAECE e SAEF como elementos de construção do processo avaliativo da rede municipal de ensino de Fortaleza?*

*(2) De que modo a tríade reinscreveu a educação pública de Fortaleza a partir do imperativo da Gestão por Resultados (GpR)?*

Procurei analisar o objeto de estudo em “um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica” (Ludke; André, 2018, p. 6), na tentativa de compreender o fenômeno de relações que se entrelaçam nos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento do ensino público do município de Fortaleza. Dessa forma, “os sistemas educacionais, estão profundamente enraizados nas realidades políticas, sociológicas e históricas nacionais” (Laval; Vergne, 2023, p. 71). Importa dizer que o problema constituiu-se, principalmente, após o levantamento do estado da arte, possibilitando a identificação dos pontos importantes à formulação dos capítulos referentes à discussão sobre os (sub)sistemas avaliativos das escolas

públicas municipais de Fortaleza. Ao mesmo tempo, foi possível identificar e preencher lacunas de pesquisas anteriores, caracterizando o ineditismo deste trabalho.

## 2.2 Justificativa e motivações

Minha pesquisa concentra-se na retroalimentação da tríade de avaliação composta pelo PAIC, pelo SPAECE-Alfa e pelo SAEF, como (sub)sistemas integrantes do processo de avaliação da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Inicialmente, esclareço o significado dessas siglas e as razões para essa construção, sob duas perspectivas complementares: a acadêmica e a profissional. As siglas PAIC, SPAECE e SAEF representam, respectivamente, Programa de Alfabetização na Idade Certa; Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará; e Sistema de Acompanhamento do Ensino Fundamental. Esses (sub)sistemas são utilizados como justificativa para melhorar a qualidade da educação e aumentar o desempenho, com base nos indicadores educacionais das escolas do estado do Ceará, especialmente do município de Fortaleza. Cada elemento da tríade apresenta características específicas, que permitem tanto um diálogo contínuo entre os programas como a problematização deles.

## 2.3 Estado da arte

Ao me lançar na pesquisa, busquei conhecer outras discussões que cercam o tema da avaliação que constitui a tríade mobilizadora da argumentação da tese. Faço aqui um recorte do estado da arte, apresentando as pesquisas já feitas e aquilo que problematizo a partir delas.

Começo relatando a busca de teses e dissertações relacionadas à pesquisa. Usei os termos “SAEF”, “SPAECE” e “PAIC” como descritores, tendo realizado a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Periódicos da CAPES. Nos quadros a seguir, apresento uma análise sucinta dos resultados obtidos. O processo de leitura foi feito essencialmente pelos títulos e resumos, com atenção às relações entre os referenciais teóricos, o contexto e a temática da pesquisa. A seguir, apresento o quadro geral dos trabalhos que identifiquei como capazes de indicar direções para o aprimoramento da tese (Quadro 1).

Quadro 1 – Mapeamento dos descritores da pesquisa.

Base de pesquisa	Descritores	Nível		Total por descritor	Total geral
		Teses	Dissertações		

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	SAEF	01	04	05	165	
	SPAECE	10	79	89		
	PAIC	14	56	71		
	Resultados após refinamento por área de conhecimento: educação					
	SAEF	00	01	01	51	
	SPAECE	05	16	21		
	PAIC	8	21	29		
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	SAEF	01	03	04	54	
	SPAECE	01	27	28		
	PAIC	03	19	22		

Fonte: elaboração minha (2024).

O Quadro 1 mostra que, inicialmente, encontrei 165 trabalhos no banco de pesquisa da CAPES: 05 para o descritor “SAEF”; 89 para “SPAECE”; e 71 para “PAIC”. Após aplicar um filtro pela área de conhecimento “Educação” em cada um dos descritores, excluí 114 trabalhos, restando 51. Percebi, então, como principal aspecto atinente à pesquisa – e também o mais evidente –, a pequena quantidade de trabalhos que buscavam relacionar, direta ou indiretamente, os (sub)sistemas educacionais em questão. Assim, empreguei os descritores novamente, desta vez, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), comparando os resultados aos obtidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, para ampliar o referencial teórico. Na BDTD, encontrei 54 estudos, dos quais 46 repetiam o que havia encontrado no banco da CAPES. Para ampliar o horizonte da pesquisa, pesquisei também artigos científicos que pudessem me auxiliar na empreitada; então, recorri ao Banco de Periódicos da CAPES, em que encontrei o resultado exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Mapeamento dos artigos científicos da pesquisa.

Base de pesquisa	Descritores	Total de artigos por descritor	Total de artigos para análise
Banco de periódicos da CAPES	SAEF	00	21
	SPAECE	10	
	PAIC	11	

Fonte: elaboração minha (2024).

O Quadro 2 revela que encontrei, inicialmente, 21 artigos, distribuídos pelos descritores da seguinte forma: nenhum artigo que referenciasse o SAEF; 10 artigos que referenciavam o

SPAECE; e 11 artigos que se relacionavam ao PAIC. Nesse movimento, algumas teses, dissertações e artigos científicos foram excluídos, devido, principalmente, ao fato de não apresentarem relação direta com o objeto em estudo, o que me fez chegar ao seguinte resultado, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Mapeamento geral dos trabalhos para análise.

Bases de Pesquisa			Total (CAPES + BDTD + Periódicos da CAPES)	Trabalhos Excluídos	Trabalhos p/análise
CAPES	BDTD	Periódicos da CAPES			
51	54	21	126	102	24

Fonte: elaboração minha (2024).

Conforme o Quadro 3, detive-me em observar mais atentamente os 24 trabalhos cujos temas mantinham estreita relação com meu objeto de estudo. A leitura de cada deles me permitiu identificar cruzamentos que endossavam conceitos sobre neoliberalismo e performatividade na perspectiva do ideário neoliberal, que, no contexto educacional, em especial no dos (sub)sistemas de avaliação externa em larga escala, validam o ineditismo desta pesquisa.

Dessa forma, discorro, de forma breve, sobre cada pesquisa – de acordo com seus descritores –, valorizando as selecionadas para esta problematização, bem como sintetizando os pontos em que cada pesquisa contribui para a desnaturalização do tema e os aspectos em que elas se distanciam de minha pesquisa, evidenciando a relevância e ineditismo da tese.

Abaixo, descrevo o descritor SAEF.

Quadro 4 – Trabalho selecionado a partir do descritor SAEF.

Nº	Título	Autor	Nível	Local	Ano
01	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza	DANTAS, Marta Maria dos Santos	Mestrado	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2018

Fonte: elaboração minha (2021).

No estudo realizado por Dantas (2018), é possível identificar a relação entre o SAEF e o controle sobre as avaliações diagnósticas realizadas pela Secretária Municipal de Educação de Fortaleza (SME) e aplicadas nas unidades escolares, por meio de seus diversos instrumentos. Apesar de abordar, em seu conteúdo, os descritores do PAIC e do SPAECE, o texto limita-se a realizar uma análise de resultados, no período de 2013 a 2017, das avaliações inicial e intermediária das disciplinas de Português e Matemática de uma escola pública municipal, além de analisar os paradigmas que norteiam o SAEF como uma política pública de gestão educacional.

Já quanto à busca realizada a partir do descritor “SPAECE”, os resultados obtidos foram os seguintes, elencados no Quadro 5.

Quadro 5 – Trabalhos selecionados a partir do descritor SPAECE.

N.	Título	Autor	Nível	Instituição	Ano
01	O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como Expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado do Ceará	LIMA, Alessio Costa	Mestrado	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	2007
02	O uso do SPAECE pela Secretaria Municipal da Educação de Quixadá: desafios e possibilidades.	MACIEL, Lineia Moreira	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2013
03	Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no viés da avaliação institucional	CARVALHO, Maria do Socorro Benicio de	Mestrado	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2013
04	Apropriação dos resultados do SPAECE pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará	SILVA, Roberto Claudio Bento da	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2014
05	Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará	GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2017

06	O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE – e a prática docente no contexto de crise estrutural do capital	SILVA, Daniele Oliveira	Mestrado	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2019
07	Percepções de gestores e professores sobre o SPAECE em duas escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte-CE	SILVA, Maria de Fatima Holanda dos Santos	Mestrado	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	2020
08	Avaliação em larga escala da alfabetização: os casos de PAEBES ALFA, PROALFA e SPAECE ALFA	REZENDE, Wagner Silveira	Doutorado	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2020

Fonte: elaboração minha (2021).

Os resultados demonstram, de modo geral, o desenvolvimento de pesquisas sobre os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento e os múltiplos caminhos direcionados para essa discussão, ao mesmo tempo em que detalham o que está bom ou que necessita melhorar, ressaltando as tensões e a responsabilização das redes de ensino, de gestores, docentes e alunos pelos resultados alcançados. Muito embora os trabalhos analisados tenham certa aproximação com estudo realizado nesta tese, é possível afirmar que nenhum deles aborda de maneira ampla os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento que atuam na rede pública de Fortaleza, levando em consideração os aspectos da historicidade e os efeitos da retroalimentação, daí, como já dito, reafirmando o ineditismo desta pesquisa.

Na sequência da busca, passei à pesquisa com o descritor PAIC, cujos resultados estão descritos no Quadro 6.

Quadro 6 – Trabalhos selecionados a partir do descritor PAIC.

N.	Título	Autor	Nível	Instituição	Ano
01	Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC: reflexos no planejamento e prática escolar.	FONSECA, Andreia Serra Azul da	Doutorado	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2013
02	A gestão por resultados na educação cearense (2007-2010): o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).	MAIA, Jefferson de Queiroz	Mestrado	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	2013

03	Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na rede municipal de ensino público de Fortaleza (CE).	SILVEIRA, Teresa Márcia Almeida da	Mestrado	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2015
04	O PAIC como política de responsabilização e gestão por resultados: a experiência de Limoeiro do Norte – CE na voz de seus protagonistas.	MAIA, Maria Irani Mendes	Mestrado	Universidade Estadual do Ceará - UECE	2016
05	Meritocracia no campo das políticas educacionais: um estudo no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).	OLIVEIRA, Antonio Marques De	Mestrado	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	2020
06	A política educacional cearense no (des)compasso da <i>accountability</i> .	COSTA, Anderson Goncalves	Mestrado	Universidade Estadual do Ceará - UECE	2020

Fonte: elaboração minha (2021).

Destaco, em relação ao descritor PAIC, que os trabalhos analisados apresentam as problematizações relacionadas à indução desse programa no contexto da política pública de ensino do estado do Ceará. De modo geral, discutem questões relacionadas aos aspectos explícitos das avaliações externas em larga escala e suas possíveis consequências na prática docente, além de suas influências na vida dos sujeitos, sejam eles gestores, professores e/ou alunos.

Em busca de reforços teóricos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa então em construção, procurei artigos científicos no banco de periódicos da CAPES, encontrando os resultados apresentados no Quadro 7, a partir dos mesmos descritores que já havia empregado.

Quadro 7 - Artigos obtidos a partir do descritor SPAECE no banco de periódicos da CAPES.

Nº	Título	Autor(es)	Revista	Instituição	Ano
01	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar.	PEQUENO, Maria Iaci	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãois Anísio Teixeira (Inep)	2000

02	SPAECE: uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal.	MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano FARIAS, Maria Adalgiza de	Revista de Humanidades	Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	2016
03	Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de <i>accountability</i> : o protagonismo do SPAECE	FERREIRA FILHO, Luciano Nery VIDAL, Eloisa Maia PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas	Práxis Educacional	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	2020

Fonte: elaboração minha (2021).

O artigo 01, de Maria Iaci Cavalcante Pequeno, discute as primeiras experiências de institucionalização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), destacando a implementação gradual do sistema e a necessidade de ajustes para atender às demandas educacionais. O artigo 02, de Antonio Germano Magalhães Júnior e Maria Adalgiza Farias, também aborda a história do SPAECE, mas enfoca sua consolidação como política pública e a perspectiva de *accountability*, ou seja, a responsabilização e a transparência na gestão educacional. Por sua vez, o artigo 03, de Luciano Nery Ferreira Filho, Eloisa Maria Vidal e José Airton de Freitas Pontes Junior, analisa a aplicação das avaliações externas do SPAECE para verificar a evolução da qualidade do sistema educacional. O artigo também reforça a ideia de que políticas públicas educacionais devem considerar as especificidades de escolas e redes educacionais, além dos resultados obtidos.

Ou seja, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) é discutido em relação à sua institucionalização inicial, com ênfase na implementação gradual e na necessidade de ajustes para atender às demandas educacionais. Além disso, o SPAECE é analisado como uma política pública consolidada, com foco na responsabilização e na transparência na gestão educacional. Desse modo, a aplicação das avaliações externas do SPAECE é investigada com a finalidade de verificar-se a evolução da qualidade do sistema educacional, reforçando a ideia de que políticas públicas educacionais devem considerar as especificidades de escolas e redes educacionais, além dos resultados obtidos.

Após essa análise, garimpei também artigos sobre o PAIC, encontrando os resultados que estão no Quadro 8.

Quadro 8 – Artigos obtidos a partir do descritor PAIC no banco de periódicos da CAPES.

Nº	Título	Autor(es)	Revista	Instituição	Ano
01	PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia	MARQUES, Cláudio de Albuquerque RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima	Estudos em Avaliação Educacional	Fundação Carlos Chagas (FCC)	2008
02	Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas	MARQUES, Cláudio de Albuquerque AGUIAR, Rui Rodrigues CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante	Estudos em Avaliação Educacional	Fundação Carlos Chagas (FCC)	2009
03	Desenvolvimento da leitura e da escrita através do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC	SILVA, Cícera Pereira da	Id <i>online</i> . Revista de Psicologia	Não tem vínculo	2009
04	A hora da alfabetização no Ceará: o PAIC e suas múltiplas dinâmicas	SUMIYA, Lilia Asuca ARAÚJO, Maria Arlete Duarte SANO, Hironobu	Education Policy Analysis Archives (EPAA)	Arizona State University	2017
05	Estratégias de Gestão da Educação e equidade: o caso do Programa Aprendizagem na Idade Certa (mais PAIC)	CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo FARAH, Marta Ferreira Santos RIBEIRO, Vanda Mendes	Revista <i>online</i> de Política e Gestão Educacional (RPGE)	Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/Unesp)	2020

06	Coalizão advocatória e aprendizado nas políticas públicas: as mudanças nas convicções centrais do PAIC	SUMIYA, Lilia Asuca  SANO, Hironobu	Educação e Pesquisa	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)	2021
----	--	--	---------------------	--	------

Fonte: elaboração minha (2021).

Os seis artigos discutem o PAIC, um programa educacional implementado no estado do Ceará, Brasil. O primeiro artigo destaca o pioneirismo do PAIC ao fornecer suporte para que os municípios pudessem implantar sistemas de avaliação individualizados para os alunos. O segundo artigo discute os primeiros resultados do programa, destacando a necessidade de intervenções no processo de alfabetização devido a resultados insatisfatórios em leitura e escrita. O terceiro artigo reflete sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, argumentando que o ensino não deve limitar-se à mera decodificação de símbolos ou códigos. O quarto artigo analisa o tema do analfabetismo e os processos de formação de agenda e elaboração de alternativas, utilizando uma variedade de fontes de dados para entender a dinâmica dos problemas, política e políticas públicas. Já o quinto artigo apresenta estratégias de gestão do programa, destacando a reorganização da Secretaria de Educação e a adoção de instrumentos para alcançar objetivos comuns e monitorar ações e resultados. O sexto e último artigo utiliza o modelo de coalizões advocatórias para analisar os processos de ensino e aprendizagem, identificando as convicções centrais da política pública.

Assim, os artigos endossam e problematizam o PAIC como suporte para a implantação de sistemas de avaliação individualizados para alunos. Provém da discussão desses artigos o argumento de que a análise das condições do analfabetismo e a formação de políticas públicas são essenciais para entender-se a dinâmica dos problemas educacionais, e as estratégias de gestão, como a reorganização da Secretaria de Educação e a adoção de instrumentos de monitoramento, são fundamentais para alcançarem-se objetivos comuns. No entanto, faz-se necessário, ainda, problematizar os efeitos da avaliação enquanto ferramenta capaz de melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Concluídas as buscas descritas, destaco que o estado da arte, como exercício da revisão de literatura, foi fundamental para a compreensão do que já foi pesquisado sobre os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento em Fortaleza, Ceará, o que me permitiu resgatar e valorizar o que já foi produzido, agregar dados sobre o problema de pesquisa e identificar limitações da produção intelectual anterior. Os trabalhos mapeados nesta pesquisa fizeram-me refletir sobre a construção da tese, na perspectiva de problematizar os efeitos das avaliações

externas em larga escala na rede pública de ensino de Fortaleza, bem como seus impactos no cotidiano da escola, de gestores, professores e alunos, direcionados pela mídia, em especial os jornais, que disseminam de modo simplista os impactos dessas avaliações.

É interessante observar que nenhum estudo trata da historicidade dos (sub)sistemas que compõem as avaliações externas em larga escala no município de Fortaleza, levando em conta sua retroalimentação. Portanto, é justamente nesse ponto que reside o ineditismo, como já dito, da pesquisa que realizei. Ressalto a importância da busca ampliada do estado da arte, pois foi o que apontou novos aprofundamentos, de outros referenciais. Nesse contexto, sigo para a apresentação dos objetivos gerais e específicos.

#### 2.4 Objetivos da Pesquisa

A pesquisa teve, como objetivo geral, o de *investigar a historicidade da retroalimentação dos sistemas avaliatórios como modelos de gestão que incidem na construção dos processos educacionais da rede pública municipal de Fortaleza, no período de 2007 a 2023.*

Para o alcance e o atendimento desse objetivo e para o delineamento do percurso do estudo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- (1) *construir a historicidade da tríade PAIC, SPAECE-Alfa e SAEF, baseada na retroalimentação desses (sub)sistemas;*
- (2) *compreender o contexto de criação e implementação dos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento educacional do município de Fortaleza;*
- (3) *problematizar a operacionalização dos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento da rede de ensino do município de Fortaleza;*
- (4) *analisar os efeitos da retroalimentação dos sub(sistemas) avaliatórios na perspectiva da Gestão por Resultados (GpR).*

A organização dos objetivos perpassa a metodologia, que apresento na sequência, garantindo que cada etapa da pesquisa contribuísse para a argumentação da tese que defendo em seguida.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

*O tema escolhido para a pesquisa é difícil, digamos, e por vezes tentador; em suma (pelo menos em Humanas), os assuntos que escolhemos têm a ver com nosso desejo, o que explica que a um só tempo nos atraíam e nos atemorizem. Mas será correto, será, sobretudo, enriquecedor, esvaziar de pronto o temor, a dificuldade, a ansiedade que um tema em nós suscita? (Ribeiro, 1999, p. 190).*

Escolher o caminho a trilhar para desenvolver a pesquisa é um ponto sensível. Só saberemos ao certo se funcionou à medida que escrevemos e, ainda assim, persistiremos na dúvida que inquieta e mobiliza, pois, como diz Ribeiro, “não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme” (Ribeiro, 1999, p. 190).

É a partir das escolhas metodológicas que o conhecimento vai sendo tecido – e que esta tese foi sendo constituída, de forma epistemológica e contextualizada. E isso se desenvolveu por uma trilha, uma jornada de pesquisa. Por isso, chamo a este capítulo de caminhos metodológicos e divido-o em três seções, que se estendem desde a concepção da pesquisa, apresentando os documentos pesquisados, até, por último – mas não menos importante –, as categorias analíticas. Termino o capítulo expressando diretamente a tese que defendo.

Vamos às seções.

#### 3.1 A pesquisa documental

Para responder ao problema de pesquisa desta investigação, e na continuidade do desenvolvimento da tese, realizei o rastreamento dos documentos que compuseram o *corpus* empírico, endossando minha opção pela pesquisa documental.

Concebi os documentos como monumentos, por terem, segundo Le Goff (1996), capacidade de “ligar-se ao poder de perpetuação”, ou seja, não permanecem no passado, podendo, a todo momento, serem revividos, já que foi a própria sociedade que os fabricou. Dessa forma, “o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisado, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento” (Le Goff, 1996, p. 495). Além disso, “todo documento é suporte de prática social, e por isso, fala de um lugar social e de um determinado tempo, sendo articulado pela/na intencionalidade histórica que o constitui” (Cruz; Peixoto, 2007, p. 258).

Barros afirma que

O uso compartilhado das palavras “monumento” e “documento” para certas práticas historiográficas ou memorialísticas mostra que boa parte dos documentos ou textos produzidos intencionalmente, sobretudo aqueles cuja preservação já havia sido planejada em sua própria época, podem ser efetivamente compreendidos como “monumentos”: foram constituídos para transmitir uma determinada imagem social, para atender a interesses políticos específicos, para impor uma certa direção ao olhar que se estenderá sobre o seu conteúdo (Barros, 2020, p. 40).

Assim, “a escolha do universo documental deve estar intimamente ligada às hipóteses de trabalho, ao problema levantado, aos objetivos da pesquisa” (Barros, 2020, p. 23). Conforme será possível evidenciar no decorrer deste capítulo, a organização dos documentos, de forma contextualizada, reforça o pensamento de Grazziotin, Klaus e Pereira (2022, p. 11), quando afirmam que “um documento não é neutro, [...] sempre carrega consigo a concepção da pessoa ou do órgão que o escreveu”. Por sua vez, Cellard (2012, p. 295) menciona que “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Dessa forma, incluem-se no rol dos documentos leis, regulamentos, normas, pareceres, documentos pessoais, cartas, jornais, revistas, entre outros (Ludke; André, 2018). Esse rol de documentos são classificados como públicos arquivados, uma vez que se caracterizam por serem acessíveis à comunidade em geral (Cellard, 2012).

Por sua vez, Mattar e Ramos, afirmam que

Registros públicos são um dos tipos mais comuns de documentos utilizados em pesquisas educacionais. Podem incluir: dados estatísticos; documentos legais, como leis, decretos, portarias e resoluções; documentos governamentais e corporativos; documentos de planejamento de escolas e instituições de ensino superior, programa de cursos, planos de ensino e de aulas [...]; matérias publicadas em jornais e revistas (Mattar; Ramos, 2021, p. 125).

Nesse esteio, realizei uma análise documental de jornais, boletins do subsistema do SPAECE-Alfa e relatórios produzidos pelo sistema de monitoramento SAEF e do subsistema Eixo da Avaliação Externa do PAIC. A aplicabilidade da análise documental como ação metodológica nesta tese “resulta do processo interpretativo e da construção compreensível de um aspecto da história humana” (Souza; Giacomoni, 2021, p. 139).

No caso dos jornais, como fonte histórica e “artefatos da modernidade” (Cruz; Peixoto, 2007, p. 259), realizei a busca nos dois veículos de comunicação de maior circulação em Fortaleza: as edições impressas e/ou digitais dos jornais Diário do Nordeste e O POVO, considerando que esse meio de comunicação, assim como outras mídias (televisão, rádio, internet), nos dias atuais, “faz da reflexão sobre a comunicação social um campo interdisciplinar estratégico para a compreensão da vida contemporânea” (Cruz; Peixoto, 2009, p. 254). O jornal O POVO, fundado em 07 de janeiro de 1928, por Demócrito Rocha, mantém suas versões

impressa e digital, enquanto o Diário do Nordeste, fundado em 19 de dezembro de 1981, mantém atualmente, apenas sua versão digital.

Relacionado aos relatórios produzidos pelo SAEF, apesar de estarem disponíveis na internet, seu sistema não é acessível ao público externo. Nessa direção, Cellard (2012) afirma que esse tipo de documento é governamental (federal, regional, escolar ou municipal), pois a informação apresenta certo grau de sigilo – no caso, as notas dos alunos, obtidas quando da realização das avaliações diagnósticas, e os relatórios produzidos, restritos ao âmbito da escola, dos distritos de educação e da SME

### 3.2 Os documentos pesquisados

A escolha dos jornais se deve ao fato de não somente disponibilizarem informações textuais, mas também de incorporarem “de forma crescente a imprensa como documento[s] de pesquisa” (Cruz; Peixoto, 2007, p. 255) – e revelarem a forma com que os “delírios avaliatórios” são produzidos na sociedade, divulgando a ideia que pretendem disseminar e propondo uma forma de entenderem-se os valores presentes na racionalidade e seus processos. Nos primeiros movimentos de análise dos documentos, percebi que as produções textuais (re)produziam sistematicamente ideias neoliberais e estratégias de governo direcionadas à sociedade, à escola, à gestão escolar, aos professores e aos alunos. Assim, “ao entender a mídia como dispositivo de governo, enfatiza-se sua potência para gerir discursos, disseminar verdades, valores e propor práticas” (Gerzson, 2007, p. 76).

Nesse mesmo sentido, Barros afirma que

Eles também comunicam ideias e valores e através dessas ideias e valores buscam agir sobre a sociedade, além de representar interesses – não necessariamente um único setor de interesses, mas sim um campo de interesses no interior do qual diversos fatores interagem [...]. A informação transmitida pelos jornais [...] mescla-se com a elaboração de um discurso [...] com os projetos de agir sobre a sociedade, com a necessidade de interagir com fatores políticos e econômicos (Barros, 2019, p. 183).

Dessa forma, os jornais têm atravessamentos no que diz respeito à realidade social, sendo considerados como “produto[s] da experimentação e da criação social e histórica” (Cruz; Peixoto, 2007, p. 259), que se relacionam a determinados interesses, sejam sociais, políticos ou econômicos, que, por sua vez, podem ser revelados por meio de uma análise de discurso.

Cruz e Peixoto afirmam que

Qualquer que seja nosso caminho de aproximação com jornais e revistas em suas diferentes formas históricas, não se pode esquecer que o objetivo de nossa leitura e

análise é a de indagar sobre a configuração de seu projeto editorial, desvendando sua historicidade e intencionalidade (Cruz; Peixoto, 2007, p. 260).

Desse modo, “os interesses que sustentam essas problemáticas são interesses políticos, e isto exerce um grande controle” (Bourdieu, 1985, p. 139). As imagens das manchetes, os excertos dos boletins e dos relatórios, as telas do sistema SAEF inseridas no corpo do texto e a íntegra das notícias dispostas nos anexos são tratadas “não como peças ilustrativas, mas como prática discursiva, procurando explorar seu caráter produtivo” (Schwengber, 2021, p. 263). Em relação aos jornais, as imagens foram obtidas, inicialmente, na Biblioteca Estadual do Ceará (BECE).

Diante dos jornais, tive certa dificuldade de fotografar os excertos de forma precisa, pois os exemplares estavam organizados em blocos, cada um deles composto por, aproximadamente, 15 edições em sua íntegra, o que corresponde à primeira ou à segunda quinzena de determinado mês. Isso tornava os blocos bastante espessos e acabou por não me permitir dobrá-los com eficiência a fim de obter as imagens de que precisava. Entretanto, certo de que poderia encontrar imagens mais nítidas, resolvi assinar os dois jornais.

Foi nessa busca pela obtenção das melhores imagens que encontrei 27 textos jornalísticos, alguns em formato impresso, outros em formato digital, relacionados aos descritores, conforme o Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Número de textos jornalísticos encontrados por (sub)sistemas.

(Sub)sistemas	Ano	Períodos das edições					Total Geral
		2009 a 2012	2013 a 2015	2016 a 2018	2019 a 2021	2022 a 2024	
(SPAECE – Alfa)	2007	05	04	03	05	04	27
Eixo da Avaliação Externa do PAIC	2007	01	01	00	00	04	
SAEF	2013	00	00	00	00	00	

Fonte: elaboração minha (2023).

É possível perceber que, no período de 2009 a 2012, houve seis edições incluindo todos os descritores; no período de 2013 a 2015, cinco edições; entre 2016 e 2018, três edições. Já no período de 2019 a 2021, houve cinco edições e, no último período da pesquisa (2022 a 2024), oito edições. Importante observar também que o sistema SAEF não apareceu em nenhuma

matéria jornalística, diferente dos outros descritores, que, na maioria das notícias, estavam imbricados, conforme descrito no Quadro 10, ao mesmo tempo em que apresentava a historicidade e os desdobramentos entre o Eixo de Avaliação Externa do PAIC e o SPAECE-Alfa.

Quadro 10 - Informes jornalísticos nos jornais O POVO e Diário do Nordeste.

Jornal	Data	Anexo	Conteúdo
O POVO	22 /05/2012	B	O PAIC, como referência para o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
O POVO	23/05/2012	D	Entrevista com a responsável pela Cooperação com os Municípios do PAIC
O POVO	21/05/2014	F	Ministro da educação, Henrique Paim, ressalta o PAIC como referência nacional para diversas políticas públicas nacionais
		G	Entrevista com o ex-secretário municipal de educação de Fortaleza e deputado estadual, Ivo Ferreira Gomes, sobre a aplicação do PAIC em Fortaleza
Diário do Nordeste	21/05/2014	H	Destaca avanços em sete anos de aplicação do PAIC na cidade de Fortaleza, quanto aos índices do SPAECE-Alfa
O POVO	30/06/2015	I	Destaca a proposta de ampliação do PAIC e modificações do PNAIC
Diário do Nordeste	30/06/2015	J	Informa o aumento de alunos alfabetizados entre 2007 e 2014, com destaque para a implantação do PAIC+5 em 2011
Diário do Nordeste	10 e 11/11/2016	K	Informa o aumento do número de alunos alfabetizados entre 2007 e 2015
O POVO	23/06/2017	L	Destaca a trajetória do PAIC desde sua implementação, em 2007, e seus melhoramentos e ampliação até 2016
Diário do Nordeste	20/12/2020	R	Destaca a reorganização do sistema de avaliação de Fortaleza à luz do PAIC

Fonte: Jornal O POVO (2012, 2014, 2015, 2017) e Diário do Nordeste (2014, 2015, 2016, 2020).

Em relação aos boletins do subsistema SPAECE-Alfa, é importante ressaltar que as edições analisadas partem do ano de 2013, devido à implementação da Gestão por Resultados pelo então prefeito, Roberto Claudio, seguindo os moldes da avaliação educacional implementada na rede de ensino estadual do Ceará. Dessa forma, para um entendimento sobre os boletins, apresento, em ordem cronológica, os elementos do Quadro 11, contendo ano, título e sumário de seus conteúdos.

Quadro 11 - Edições do SPAECE-Alfa no período de 2013 – 2023.

Ano	Título	Sumário
2013 <sup>7</sup>	Boletim pedagógico do 2º ano – Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)	Apresentação - Educadores (as) cearenses.....07 1. Avaliação externa e avaliação interna: uma relação complementar.....08 2. Interpretação de resultados e análises pedagógicas.....14 3. Experiência em foco.....52 4. Para o trabalho pedagógico.....55 5. Experiência em foco .....62 6. Os resultados desta escola.....63
	Boletim da Gestão Escolar	Apresentação - Educadores (as) cearenses .....07 1. Gestão Escolar, cidadania e qualidade da educação.....08 2. As relações entre o clima escolar e o desempenho estudantil – um enfoque sobre o contexto.....18 3. Experiência em foco .....23 4. Eficácia escolar: desafio de gestão.....27 5. Os resultados da avaliação.....38
	Boletim do Sistema de Avaliação (Redes Estaduais e Municipais)	Apresentação - Educadores(as) cearenses.....07 1. Avaliação em larga escala: subsídio para a melhoria da qualidade da educação .....08 2. A importância da avaliação da alfabetização para garantia do direito à educação.....14 3. Padrões de Desempenho.....17 4. Os resultados da avaliação.....20

<sup>7</sup> Na edição de 2013, também foram produzidos os Boletins Pedagógicos: Língua Portuguesa, 5º. ano do Ensino Fundamental; Matemática, 5º. ano do Ensino Fundamental; Língua Portuguesa, 9º. ano do Ensino Fundamental; 2º. segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA); Matemática, 9º. ano do Ensino Fundamental; 2º. segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA); Língua Portuguesa, Ensino Médio; 1º. e 2º. períodos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); Matemática, Ensino Médio; 1º. e 2º. períodos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2014 <sup>8</sup>	Boletim pedagógico do 2º ano – Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)	Apresentação - Educadores(as) cearenses .....07 1. O papel desempenhado pelos professores nos sistemas de avaliação em larga escala .....11 2. Interpretação de resultados e análises pedagógicas .....14 3. Reflexão pedagógica .....55 4. Os resultados desta escola .....63
2014 (cont)	Boletim da Gestão Escolar	Apresentação - Caros educadores .....07 1. Gestão e uso dos resultados .....09 2. Melhores expectativas, melhores resultados escolares.....14 3. Estudo de caso.....20 4. Eficácia escolar e o desafio da qualidade de ensino.....26 5. Padrões de desempenho .....33 6. Os resultados da avaliação .....36
	Boletim do Sistema de Avaliação (Redes Estaduais e Municipais)	Apresentação - Caros educadores .....07 1. As possibilidades da avaliação em larga escala e seus diálogos com as metas do plano nacional de educação .....09 2. Estudo de caso .....14 3. As escolas e a ênfase em aprendizagem .....20 4. Padrões de desempenho .....27 5. Os resultados da avaliação .....36
2015 <sup>9</sup>	Boletim pedagógico do 2º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)	Apresentação - Caro(a) educador(a) .....08 1. Por que avaliar a educação no Ceará? .....10 2. O que é avaliado no SPAECE-Alfa .....13 3. Como é a avaliação no SPAECE-Alfa .....16 4. Como são apresentados os resultados do SPAECE-Alfa.....38 5. Como a escola pode se apropriar dos resultados da avaliação?.....40 6. Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para desenvolver determinadas habilidades em língua portuguesa?.....46
	Boletim da Gestão Escolar	Apresentação - Prezados educadores cearenses .....07 1. Avaliação em larga escala: um instrumento destinado à tomada de decisões.....09 2. Contexto .....14 3. Como é a avaliação no SPAECE-Alfa e SPAECE (5º ano do ensino fundamental)? .....23 4. Os resultados da avaliação .....42

<sup>8</sup> A edição de 2014 seguiu o mesmo formato da edição de 2013, produzindo igual quantidade de documentos e apresentando igual nomenclatura.

<sup>9</sup> A edição de 2015 seguiu o mesmo formato das edições de 2013 e 2014, produzindo a mesma quantidade de documentos e nomenclaturas.

	Boletim do Sistema de Avaliação (Redes Estaduais e Municipais)	Apresentação - Prezados educadores cearenses.....08 1. Compreender a avaliação em larga escala: os tipos de avaliação.....11 2. Contexto.....18 3. Como é a avaliação no SPAECE-Alfa do ensino fundamental.....27 4. Os resultados da avaliação.....46
2016 <sup>10</sup>	Boletim do professor do 2º ano – Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)	Apresentação .....07 Entrevista (compromisso e esperança movem a educação pública de qualidade) .....09 1. O programa Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará - SPAECE-Alfa? .....13 2. Os resultados alcançados em 2016 .....25 3. Roteiro de leitura e análise de resultados .....27 4. Padrões e níveis de desempenho.....42 5. 2º ano do Ensino Fundamental .....43 6. Sugestões para a prática pedagógica.....53
	Boletim do Gestor Escolar	Apresentação .....07 1. Entrevista (compromisso e esperança movem a educação pública de qualidade) .....09 2. O programa .....12 3. Os resultados alcançados em 2016 .....25 4. Roteiro de leitura e análise de resultados .....27 5. Roteiro de ação .....42
	Boletim do Sistema (Rede Estadual e Municipal)	Apresentação .....07 1. Entrevista (Compromisso e esperança movem a educação pública de qualidade) .....09 2. O programa Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará - SPAECE-Alfa? .....13 3. Os resultados alcançados em 2016 .....25 4. Informações sobre resultados contidos nas tabelas..32 5. Mapas de resultados por CREDE .....42 6. Tabelas de resultados por CREDE .....43
2017 <sup>11</sup>	Boletim do Professor (Língua Portuguesa e Alfabetização)	Apresentação.....06 1. Linha do tempo .....09 2. Resultados da sua escola em Língua Portuguesa.....10 3. Roteiro de leitura e análise.....11 4. Como utiliza os resultados.....21 5. Percurso da avaliação.....24 6. Colocando em prática.....26 7. Anexo.....43

<sup>10</sup> Na edição de 2016, os boletins pedagógicos tiveram uma mudança em sua nomenclatura, passando a ser identificados como “Boletim do Professor”, e o caderno de gestão passou a chamar-se “Boletim do Gestor Escolar”. Os documentos referentes ao 9º. ano do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA foram produzidos em um único boletim, diferentemente do que vinha sendo produzido nas edições anteriores.

<sup>11</sup> Na edição de 2017, os boletins seguiram o mesmo formato da edição anterior.

	Boletim do Gestor Escolar	Apresentação (Avaliar e monitorar para avançar).....06 1. Linha do tempo .....08 2. Resultados da sua escola .....12 3. Roteiro de leitura e análise .....13 4. Como utilizar os resultados .....23 5. Colocando em prática .....26
	Boletim do Sistema / Rede estadual e redes municipais	Apresentação .....06 1. A avaliação no Ceará .....08 2. Resultados Gerais .....19 3. Como utilizar os resultados .....39 4. Anexo .....42
2018 <sup>12</sup>	Boletim do professor   Alfabetização	Apresentação .....06 1. Resultados da escola .....08 2. Itinerário de apropriação dos resultados .....09 3. Padrões de desempenho e itens .....26 4. Percurso da avaliação .....24 5. Avaliação somativa .....38 6. Anexos .....48
	Boletim do Gestor Escolar	Apresentação ..... 06 1. Resultados da escola .....08 2. Itinerário de apropriação dos resultados .....09 3. Avaliação somativa .....38 4. Anexos.....48
	Boletim do Sistema	Apresentação.....06 1. Resultados da rede .....08 2. Itinerário de apropriação dos resultados .....67 3. Avaliação somativa .....87 4. Anexos .....93
2019 <sup>13</sup>	Boletim do professor   Língua portuguesa (2º ano Ensino Fundamental)	Apresentação.....04 1. Indicadores educacionais e construção de diagnósticos.....06 2. Avaliação externa e estratégias na sala de aula.....15 3. Resultado de desempenho escolar.....20 4. Resultados da avaliação.....22 5. Leitura e interpretação de indicadores.....23 6. Orientações para análise e uso dos resultados da avaliação externa.....29 7. Padrões de desempenho e itens.....38 8. Glossário .....50

<sup>12</sup> Na edição de 2018, os boletins seguiram o mesmo formato das edições de 2016 e 2017.

<sup>13</sup> Na edição de 2019, foi inserido um caderno extra denominado Sistema Executivo.

	Boletim do Gestor Escolar	Apresentação .....04 1. Indicadores educacionais e construção de diagnósticos com base em evidências .....06 2. Desempenho nos campos temáticos (subescalas) ....15 3. Resultado de desempenho escolar .....26 4. Resultados da avaliação .....28 5. Leitura e interpretação de indicadores .....30 6. Orientações para análise e uso dos resultados da avaliação externa ..... 37 7. Glossário .....46
	Boletim do Sistema	Apresentação .....04 1. Resultados da avaliação .....06 2. Resultados na plataforma SPAECE .....58 3. Leitura e interpretação dos indicadores .....60 4. Indicadores educacionais e construção de diagnósticos com base em evidências .....67 5. Desempenho nos campos temáticos .....77 6. Glossário .....79
2022 <sup>14</sup>	Boletim Pedagógico	Apresentação .....04 1. O desafio da recomposição das aprendizagens .....06 1.1 O que é a recomposição das aprendizagens.....07 1.2 Como realizar o (re)planejamento do currículo a partir das demandas do público atendido pela escola .....08 2. O SPAECE Diagnóstico 2022 .....11 2.1 Características da avaliação externa.....12 2.2 Limites de uma avaliação externa.....17 3. Como ler e interpretar os resultados da escola.....18 3.1 Participação .....19 3.2 Desempenho .....20 3.3 Exemplo de itens.....24 4. Reflexão e ação .....27 4.1 Roteiro de análise e apropriação dos resultados.....29

<sup>14</sup> Na edição de 2022, constam da plataforma do Caed/UFJF os seguintes documentos: sumário executivo, boletim contextual, boletim de rede, 4 boletins da escola, 5 boletins do professor e boletim contextual.

	Boletim da Gestão Escolar	<p>Apresentação .....04</p> <p>1. O desafio da recomposição das aprendizagens .....06</p> <p>1.1 O que é a recomposição das aprendizagens.....07</p> <p>1.2 Como realizar o (re)planejamento do currículo a partir das demandas do público atendido pela escola .....08</p> <p>2. O SPAECE Diagnóstico 2022 .....11</p> <p>2.1 Características da avaliação externa.....12</p> <p>2.2 Limites de uma avaliação externa.....17</p> <p>3. Como ler e interpretar os resultados da escola.....18</p> <p>3.1 Participação .....19</p> <p>3.2 Desempenho .....20</p> <p>3.3 Exemplo de itens.....24</p> <p>4. Reflexão e ação .....27</p> <p>4.1 Roteiro de análise e apropriação dos resultados.....29</p>
	Boletim do Sistema	<p>1. Apresentação .....04</p> <p>2. O desafio da recomposição das aprendizagens .....06</p> <p>2.1 O que é a recomposição das aprendizagens.....07</p> <p>2.2 Pesquisa Resposta Educacional à pandemia de Covid-19.....08</p> <p>3. Resultados do SPAECE Diagnóstico 2022 .....11</p> <p>3.1 Resultados gerais das redes de ensino.....12</p> <p>3.2 Resultados por Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.....13</p> <p>4. A plataforma de Avaliação e Monitoramento do Ceará.....59</p> <p>4.1 Leitura e análise dos resultados do SPAECE Diagnóstico 2022.....61</p> <p>4.2 Participação .....62</p> <p>4.3 Visão detalhada.....69</p> <p>4.4 Orientações Pedagógicas.....74</p> <p>5. Reflexão e ação .....75</p> <p>5.1 Roteiro de análise e apropriação dos resultados.....77</p> <p>5.2 Plano de ação orientado pelos resultados da Avaliação Externa.....89</p>

2023 <sup>15</sup>	Boletim da Alfabetização	Apresentação .....04 1. Trajetória antiga de sucesso: continuidade e aperfeiçoamento na alfabetização do Ceará .....06 2. Características de uma criança alfabetizada.....10 2.1 Por que alfabetizar na idade certa?.....11 2.2 O que faz uma criança alfabetizada?.....12 2.3 Alfabetização e avaliação: qual foi o caminho até aqui?.....13 3. Como a alfabetização é avaliada.....15 3.1 O que é avaliado em Língua Portuguesa na alfabetização?.....16 4. Habilidades importantes na alfabetização.....18 4.1 Língua Portuguesa: quais habilidades se destacam e como são avaliadas?.....21 5. O que fazer e o que não fazer com os resultados da avaliação.....31 5.1 Como utilizar os resultados do SPAECE-Alfa?...32 6. Boas práticas na alfabetização.....34 7. Anexo – Resultados gerais.....36
	Boletim da Escola Gestão Escolar	Apresentação .....04 1. Entrevista.....06 2. A avaliação Externa em Larga Escala: perguntas frequentes.....12 2.1 Porque avaliar a educação no Ceará?.....13 2.2 O que é avaliado no SPAECE?.....16 2.3 Como é a avaliação no SPAECE?.....17 2.4 Como são apresentados os resultados do SPAECE.....18 2.5 Como utilizar os resultados do SPAECE?.....27 3. Protocolo para reuniões de análise dos resultados – Equipe Gestora.....29
	Boletim de Rede	Apresentação .....04 1. Os resultados do SPAECE 2023.....06 1.1 Resultados gerais da rede de ensino.....07 1.2 Resultados por coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE).....09 2. A avaliação Externa em Larga Escala: perguntas frequentes.....57 2.1 Porque avaliar a educação no Ceará?.....58 2.2 O que é avaliado no SPAECE?.....61 2.3 Como é a avaliação no SPAECE?.....62 2.4 Como são apresentados os resultados do SPAECE.....63

<sup>15</sup> Na edição de 2023, houve mudanças de nomenclatura dos boletins, constando na plataforma do Caed/UFJF ainda os seguintes documentos: sumários executivo, boletim contextual e 5 boletins da escola, incluindo o de Gestão Escolar.

		2.5 Como utilizar os resultados do SPAECE?.....74
		3. Protocolo para análise dos resultados – Equipes Gestoras.....76

Fonte: elaboração minha (2024).

Podemos perceber que, em cada edição, foram utilizados três boletins, cuja nomenclatura, algumas vezes, sofreu modificações, totalizado 30 documentos. Sobre os boletins, Matos esclarece que

Os boletins contêm informações sobre o SPAECE, sua abrangência, as Matrizes de Referência, a composição dos testes e sua metodologia de análise. Oferecem informações gerais da participação dos alunos nas avaliações e os resultados alcançados por esses alunos no âmbito do estado, redes de ensino, CREDEs, municípios e escolas (Matos, 2019, p. 45).

No que se refere aos relatórios do SAEF, eu os obtive por meio do próprio sistema, pois, apesar de estar fora da gestão escolar, meu acesso, até 2023, estava ativo, o que facilitou o *print* das telas do sistema e o *download* de todos os relatórios. O Quadro 12, a seguir, apresenta, de forma geral, o tipo, a quantidade e a descrição dos relatórios produzidos para o 2º. ano do Ensino Fundamental. O detalhamento desses relatórios está na seção 8.3.

Quadro 12 - Relatórios produzidos pelo sistema de monitoramento SAEF.

Origem do Relatório	Quantidade de relatórios	Descrição
Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR / SME)	3	Alternativas por aluno;
		Quantitativo Leitura/Escrita por escola;
		Participação por turma
Avaliação Diagnóstica (AD/Eixo Avaliação Externa do PAIC)	5	% de acertos por alunos;
		% de acertos por questão/turma;
		Alternativas por aluno;
		Quantitativo Leitura/Escrita por escola;
		Comparativo % de acertos/DE/Município

Fonte: elaboração minha (2023).

Evidencia-se, nesse Quadro, o total de oito relatórios, sendo três referentes à ADR/SME e cinco à AD/ Eixo de avaliação do PAIC. Os relatórios produzidos pela Avaliação Diagnóstica de Rede são: alternativas por aluno, quantitativo leitura / escrita por escola e participação por

turma. Por sua vez, a Avaliação Diagnóstica (AD/Eixo Avaliação Externa do PAIC), produziu cinco relatórios, sendo: percentual de acertos por alunos; percentual de acertos por questão/turma; alternativas por aluno; quantitativo leitura/escrita por escola; e comparativo de percentual de acertos/DE/Município. Iniciei a análise documental pela leitura de todos os documentos do *corpus* empírico na íntegra, observando seus enunciados para facilitar a compreensão de suas recorrências, das relações entre eles e, por fim, classificando as categorias de análise.

No caso dos jornais, considerei a data de publicação. Quanto aos boletins, fiz a leitura, inicialmente, do boletim pedagógico; depois, do boletim da gestão escolar; e, por último, realizei a leitura do boletim do sistema. Desses relatórios, analisei apenas dois (*Alternativa por aluno* e *% de acertos por alunos*), exatamente por apresentarem possibilidades de problematizações.

No entanto, essa forma de organização “não objetiva organizar as narrativas de forma estanque, mas [...] separá-las e compará-las para olhar o documento de modo minucioso, juntando as peças para melhor compreender o todo” (Motta, 2020, p. 48), por meio de construções e reconstruções de cada documento e também entre eles, com a identificação de relações pertinentes de inteiro teor, o que possibilitou que eu realizasse a análise.

### 3.3 As categorias analíticas

Parto da análise documental, entendida como possibilidade de problematizar a pesquisa em educação, endossada pela perspectiva histórica, como destacam Grazziotin, Klaus e Pereira (2022). Retomar as fontes históricas e abordá-las como documentos, na expectativa de verificar o contexto em que foram criadas, atentando para quem escreve e com qual objetivo escreve, mobiliza a manuseá-las com o rigor epistemológico que contribui para responder ao questionamento inicial desta tese. Sobre isso, as autoras salientam que, “na área da Educação, a análise de um documento compõe uma infinidade de possibilidades e perspectivas” (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022, p. 5); portanto, cabe a este capítulo circunscrever o contexto e os elementos metodológicos que permearam a pesquisa e a construção da tese.

Alicerçadas em Cellard (2012), as autoras Grazziotin, Klaus e Pereira (2022, p. 7), destacam que a análise documental implica o “exame do contexto social global no qual foi produzido o documento, para assim compreender a conjuntura política, econômica, social e cultural que propiciou a sua produção”. Além disso, a análise documental prevê

conhecer — por meio da análise dos dados biográficos, das ideias, motivações, posições sociais e redes de relações dos que escrevem — os produtores dos discursos analisados; identificar a importância do estabelecimento do tipo e da origem do documento, ou seja, sua procedência; realizar uma leitura preliminar para observar a lógica interna e os conceitos-chave do texto, para assim identificar os sentidos e a historicidade dos termos empregados pelos autores; e, por fim, realizar uma análise interpretativa que se constitua em um processo de reunião, classificação e comparação das informações preliminares e interpretação dos textos, com base na problemática e nos referenciais teóricos da pesquisa (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022, p. 7).

Nesse vai-e-vem de leitura, ancorado na análise documental, procurei conectar e reconectar as recorrências entre os boletins do SPAECE-Alfa, os jornais e os relatórios do sistema SAEF. Cheguei às minhas categorias de análise, intrinsecamente relacionadas, elegendo três dimensões, que foram sendo construídas, exploradas e agrupadas nos últimos três capítulos do trabalho, quando apresento excertos retirados do material empírico já anunciado (jornais, boletins e relatórios), seguindo as etapas da pesquisa bibliográfica sugeridas por Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), que são: a) levantamento de obras potenciais para a realização do estudo e avaliação cuidadosa da potencialidade de cada texto selecionado, de modo a sustentar as proposições do estudo; b) estudo da biografia de cada autor e definição do *corpus* empírico a partir do estabelecimento de critérios de seleção das fontes bibliográficas encontradas; c) análise detalhada de cada obra a partir de um roteiro de leitura; d) elaboração de um quadro analítico que organize, sistematize e evidencie as singularidades de cada pesquisador/obra; e) mapeamento, a partir dos diálogos possíveis, de categorias de análise, pressupostos (resultantes das convergências das teorias), teses e hipóteses.

Assim, as categorias analíticas são estas: a própria historicidade da tríade disseminada pela mídia; a qualidade e a performatividade da educação que move os discursos analisados e os sistemas de avaliação no contexto neoliberal, que reverberam na forma de fazer gestão da escola. Tais categoriais dão sentido aos títulos e ao conteúdo da análise que buscarei apresentar.

Desse modo, a análise realizada a partir de jornais, boletins e relatórios relacionados à discussão apresentada na tese, de que a tríade avaliativa é amplamente disseminada pela mídia, reforçam os conceitos, que se tornaram quase sinônimos de qualidade na educação, produtos de um discurso neoliberal que valoriza a competição, a mensuração e a responsabilização.

Reforço que a qualidade e a performatividade da educação que move esses discursos são analisadas sob a lente do neoliberalismo, que vê a educação como um meio para produzir sujeitos trabalhadores eficientes e competitivos. A educação, nesse contexto, é vista como um investimento que deve gerar retornos mensuráveis, e não como um direito humano fundamental.

Saliento, nessa discussão, o quanto os sistemas de avaliação, no contexto neoliberal, reverberam na forma de fazer gestão da escola. A avaliação torna-se uma ferramenta de controle

e responsabilização, e não um meio para melhorar a aprendizagem. Invariavelmente, a gestão da escola foca-se no atingimento de metas e resultados, o que leva a pensar de que forma essas metas e resultados reverberam, de fato, na promoção de uma educação de qualidade para todos.

No estado do Ceará, em Fortaleza, essa problemática manifesta-se nos chamados “delírios avaliatórios”. A obsessão por avaliações e *rankings* propicia uma distorção do propósito da educação, que passa a ser vista apenas como meio para atingir resultados quantitativos.

Defendo a tese de que os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento, inseridos no contexto da Rede Pública Municipal de Educação de Fortaleza, são fundamentais para a cidade e dão valor à concepção de qualidade da educação defendida por essas iniciativas. Esses sistemas, desenvolvidos e implementados ao longo do tempo, tornaram-se uma verdade inquestionável no que diz respeito à qualidade educacional, que, por sua vez, é divulgada pelos meios de comunicação, que disseminam modos de conceber a educação de qualidade em Fortaleza.

No entanto, problematizo que os efeitos de sua aplicação, especialmente quando são considerados o principal indutor do processo avaliativo educacional, endossam o ideário da racionalidade neoliberal. Portanto, esta tese explora a relação entre os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento, a performatividade, a qualidade da educação e a responsabilização dos gestores escolares no contexto da educação pública municipal de Fortaleza.

Antes, portanto, antes de discorrer sobre as categorias analíticas, optei por considerar o capítulo 5, que trata sobre o neoliberalismo, como uma grade de inteligibilidade/análise da economia, no sentido de compreender sua extensão, hoje, sem precedentes para todos os comportamentos, fenômenos e relações sociais (modos de vida), entre elas a educação, em seu contexto mais geral, e seus (sub)sistemas de avaliação, no contexto mais específico, em que as avaliações externas em larga escala inserem-se e passam a ser vistas sob o olhar da racionalidade neoliberal, “operando uma cultura performática” (Possa; Bragamonte; Montes, 2018, p. 101).

Inspirado pela perspectiva pós-estruturalista, busquei compreender como os documentos analisados, como *corpus* empírico, produzem práticas de governo, modos de vida e subjetivação<sup>16</sup>, ou seja, processos da racionalidade neoliberal, que interfere e condiciona o pensamento do sujeito de modo a produzir e moldar indivíduos compatíveis com o neoliberalismo, diante de critérios e valores estabelecidos.

---

<sup>16</sup> Por subjetivação, “entende-se, justamente, o processo dirigido à construção do sujeito” (Casara, 2024, p.19)

PARTE 02

# A CIÊNCIA DOS DADOS:

FUNDAMENTANDO A EDUCAÇÃO NA ERA DA MENSURAÇÃO



## **PARTE 2 - A CIÊNCIA DOS DADOS: FUNDAMENTANDO A EDUCAÇÃO NA ERA DA MENSURAÇÃO.**

Nesta parte da tese, exploro o modo como o sistema de avaliação na educação é produzido e alimentado em uma racionalidade que exalta a alta performance como garantia de qualidade.

## 4 FORTALEZA E SEUS (SUB)SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

*Rastrear a História de uma cidade, sob o ângulo da administração pública, com o objetivo de registrar seu processo evolutivo[...] é tarefa árdua e difícil (Silva, 1994, p. 10).*

*Um sistema – entende-se – é um conjunto articulado e coordenado de elementos coexistentes que, dentro de um espaço e um tempo determinados, compartilham um mesmo ordenamento estruturado (Abicalil, et al, 2015, p. 452).*

A partir das epígrafes que iniciam este capítulo, entendo que *é tarefa árdua e difícil* mapear e rastrear parte da história da educação de uma cidade, pois poderá haver, nesse curso, uma infinidade de interpretações. No entanto, escolho alguns marcadores legais para legitimar o quanto os (sub)sistemas articulados estão comprometidos com certa compreensão lógica daquilo que se quer dizer, mostrar, evidenciar. O que dizer de Fortaleza?

Divido este capítulo em três seções. Considerando a problemática da tese articulada com a forma de fazer educação nessa terra, começo resgatando a historicidade legal, registrada nos marcos legais que circulam na Educação Básica; em seguida, discuto sobre os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento em Fortaleza e, por último, carrego outros marcos históricos e de interconexão que ajudam a entender a problemática da tríade.

### 4.1 A Rede Pública de Ensino de Fortaleza

Legalmente, a historicidade da Rede Pública de Ensino de Fortaleza começa na segunda metade da década de 1930, por meio da publicação do Decreto n. 367, de 28 de janeiro de 1938, quando foi criado o serviço de Educação Infantil. No entanto, em maio do ano anterior, o prefeito da cidade, Raimundo Alencar Araripe, inaugurava o Jardim da Infância do Parque da Independência, local conhecido atualmente como Cidade da Criança/Parque da Liberdade, tendo sido influenciado pelo surgimento das instituições de educação pré-escolar, no final do século XIX, na Europa, e de instituições brasileiras como o primeiro jardim de infância privado do país, instituído em 1975 (Bastos, 2001), no Colégio Menezes Vieira, no estado do Rio de Janeiro.

Em Fortaleza, o local em que foi construído o Jardim da Infância tinha uma área de 27.000 m<sup>2</sup>, constituída por três casas, onde funcionariam as salas de aula, e por outros espaços, destinados ao funcionamento de diretoria, biblioteca, salão de música e de jogos infantis, auditório e refeitório (Oliveira, 2017). Mais tarde, por meio do Diário Oficial do Município

(DOM) n. 4.610, de 19 de fevereiro de 1971, o nome “Cidade da Criança” foi extinto, passando o local a denominar-se Escola Infantil Alba Frota.

Após a criação dessa instituição, iniciou-se a organização da rede de ensino, com a construção de escolas. De acordo com Souza (1995), o relatório da prefeitura do ano de 1943 acusava o funcionamento de 43 escolas, distribuídas pelos bairros da cidade. Devido à grande demanda popular por equipamentos urbanos, após o período do Estado Novo, o prefeito Acrísio Moreira da Rocha, por meio da Lei n. 26, de 30 de junho de 1948, transformou a estrutura administrativa da capital em secretarias municipais, criando, entre outras, a Secretaria Municipal de Educação e Serviços Internos, cuja nomenclatura seria alterada no governo de Paulo Cabral de Araújo, passando a ser chamada de Secretaria de Educação e Cultura (Ribeiro, 1995). De acordo com o DOM n. 476, de 09 de março de 1954, houve uma pesquisa, naquela época conhecida como inquérito estatístico-educacional, realizada no segundo semestre do ano de 1952, objetivando “conhecer a situação pedagógica, médica e social das crianças das escolas primárias mantidas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza”. O referido inquérito abrangeu dois grupos escolares<sup>17</sup>, um curso de preparação ao ginásio e, aproximadamente, 140 escolas isoladas<sup>18</sup>. De acordo com o DOM n. 5.997, de 20 de setembro de 1976, todos os grupos escolares foram denominados Escolas de 1º. Grau, adequando-se à Lei de Diretrizes de Bases (LDB), de 11 de agosto de 1971, e ao novo sistema de ensino do Ceará, previsto na Lei Estadual n. 9.363, de 31 de outubro de 1972. Importante destacar que não foram encontrados dados sobre a quantidade de escolas isoladas, e essa falta de informações sobre a estrutura da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza levou a um pedido formal, feito pelo vereador Eurico Matias, por meio do Requerimento n. 159/1978, publicado no DOM n. 6.549/1978, de 07 de dezembro de 1978, em que o autor indagava sobre o número de grupos e escolas isoladas que existiam em Fortaleza, os locais em que funcionavam, a quantidade de alunos matriculados, entre outras questões. Por meio do Decreto Municipal n. 5.427, de 02 de outubro de 1979, foram criadas e incluídas na rede oficial de ensino mais 21 unidades escolares.

Em 1997, no segundo mandato do prefeito Juraci Magalhães<sup>19</sup>, ocorreu a primeira grande reforma administrativa, a partir da Lei n. 8.000, de 29 de janeiro de 1997. Essa lei, em

---

<sup>17</sup> Segundo Cardoso (2013), os grupos escolares surgiram como um novo modelo de escola primária, com estruturas administrativas e pedagógicas diferenciadas, objetivando eliminar o modelo das escolas isoladas.

<sup>18</sup> As escolas isoladas eram unidades escolares remanescentes das antigas escolas primárias do Império, chamadas Escolas de Primeiras Letras. Constituíam-se pela unidade escolar vinculada ao Estado, funcionado sob a forma de extensão e mantendo apenas uma classe, por meio da qual atendia a uma ou mais séries, sem ultrapassar a 4ª. série do ensino primário fundamental. Contava com apenas um docente, este, polivalente (Reis, 2011, p. 117).

<sup>19</sup> Juraci Magalhães foi eleito pela segunda vez prefeito de Fortaleza, tendo administrado o município entre 1997 e 2004. Nesse período, foram criadas as seis Secretarias Executivas Regionais, deslocando para o âmbito local a

sua seção V, trata das Secretarias Executivas Regionais (SER)<sup>20</sup>, cujas competências relativas à educação estão nos incisos I e II do art. 14:

I – formular diretrizes e indicar prioridades no que se refere às ações intersetoriais que visem assegurar o atendimento das necessidades e demandas de grupos populacionais, considerados em sua dinâmica de uso do espaço urbano e peculiaridades sociais, visando a melhoria de sua qualidade de vida, através de programas integrados de emprego e renda e garantia do acesso aos serviços de saúde, educação, assistência social, cultura, lazer e esporte;

II – gerenciar programas intersetoriais com ações de saúde, educação, cultura, lazer e outras ações sociais desenvolvidas na sua área de abrangência (Fortaleza, 1997).

Inicialmente havia, em Fortaleza, seis Secretarias Executivas Regionais, cuja estrutura administrativa permaneceu até 2005, quando, pela Lei Complementar 25, de 14 de outubro de 2005, foi criada a Secretaria Extraordinária do Centro (SERCE), que, mais tarde, em 2009, seria denominada Secretaria Regional do Centro de Fortaleza (SERCEFOR). A SERCEFOR ficou responsável pelo atendimento exclusivo ao Centro de Fortaleza, por se tratar do maior local comercial da capital, exigindo atenção especial em relação a segurança e limpeza urbana, entre outros serviços. Com isso, até o ano de 2019, a cidade de Fortaleza, em sua estrutura administrativa, mantinha sete Secretarias Executivas Regionais, conforme divisão territorial representada pela Figura 1.

---

relação entre o governo municipal e o cidadão, com vistas ao conhecimento dos grupos populacionais, de suas necessidades e das demandas peculiares (Junqueira; Inojosa; Komatsu, 1997, p. 35).

<sup>20</sup> Secretarias Executivas Regionais são estruturas administrativas que funcionam como “miniprefeituras”, responsáveis por atender às demandas de saúde, educação e infraestrutura dos bairros de sua abrangência, executando, gerenciando e assessorando políticas públicas, bem como promovendo ações relacionadas ao atendimento público e à preservação do patrimônio (Lima, 2013, p. 22).

Figura 1 - Mapa das áreas administrativas do Município de Fortaleza até 2019.



Fonte: Anuário do Ceará (2019-2020).

É possível perceber, na Figura 1, que a cidade de Fortaleza foi dividida, administrativamente, em áreas territoriais, cada uma delas composta por um certo número de bairros, sob responsabilidade de determinada Secretaria Executiva Regional (SER). Sendo assim, havia a SER I (abrangendo 15 bairros), a SER II (20 bairros), a SER III (17 bairros), a SER IV (19 bairros), a SER V (18 bairros), a SER VI (29 bairros) e a SERCEFOR, esta última, responsável exclusivamente pelo Centro. Na estrutura administrativa de cada SER, com exceção da SERCEFOR, a área educacional mantinha um local chamado Distrito de Educação

(DE)<sup>21</sup>. Logo, diante da classificação das regionais, havia o DE I, o DE II, o DE III, e assim sucessivamente. Cada Distrito de Educação era responsável pelas ações educacionais nas escolas localizadas nos bairros de sua respectiva secretaria, distribuídas, até o ano de 2019, da seguinte forma: DE I: 68 escolas; DE II: 75 escolas; DE III: 60 escolas; DE IV: 82 escolas; DE V: 86 escolas; e DE VI: 86 escolas. As unidades escolares que estavam nos limites geográficos da SERCEFOR eram assistidas pelo DE II. A criação das Secretarias Executivas Regionais justificou-se pelo fato de a cidade de Fortaleza, a partir de 1990, estar em pleno crescimento populacional, assim como o estado do Ceará, conforme comprovam dados dos censos do IBGE dos anos de 1991, 2000, 2010 e 2020<sup>22</sup>, descritos na Tabela 1.

Tabela 1 - Aumento populacional de Fortaleza a partir de 1990.

Região	População Residente				Aumento/Diminuição populacional em %			
	1991	2000	2010	2020	1991/2000	2000/2010	2010/2020	1991/2020
Ceará	6.366.647	7.430.661	8.452.381	8.791,688	16,7%	13,7%	4,02%	38%
Fortaleza	1.768.637	2.141.402	2.452.285	2.428,678	21,1%	14,5%	-1,26%	37,3%

Fonte: Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015); Censo IBGE (2020).

Verifica-se, a partir da Tabela 1, que Fortaleza registrou um aumento populacional maior que o estado do Ceará até o ano de 2010, fato que se modificou diante do último censo de 2020. Realizando-se um comparativo entre os anos de 1991 a 2000, a população de Fortaleza aumentou em 21,1%, e a do Ceará, 16,7%; no período entre os anos de 2000 e 2010, Fortaleza e Ceará cresceram, respectivamente, 14,5% e 13,7%; e, no período de 2010 e 2020, o Ceará cresceu 4,02%, enquanto Fortaleza teve uma redução de 1,26%. Levando em consideração todo o período entre os anos de 1991 e 2020, o aumento da população residente em Fortaleza aumentou 37,30%, enquanto, no estado do Ceará, o aumento foi de 38%.

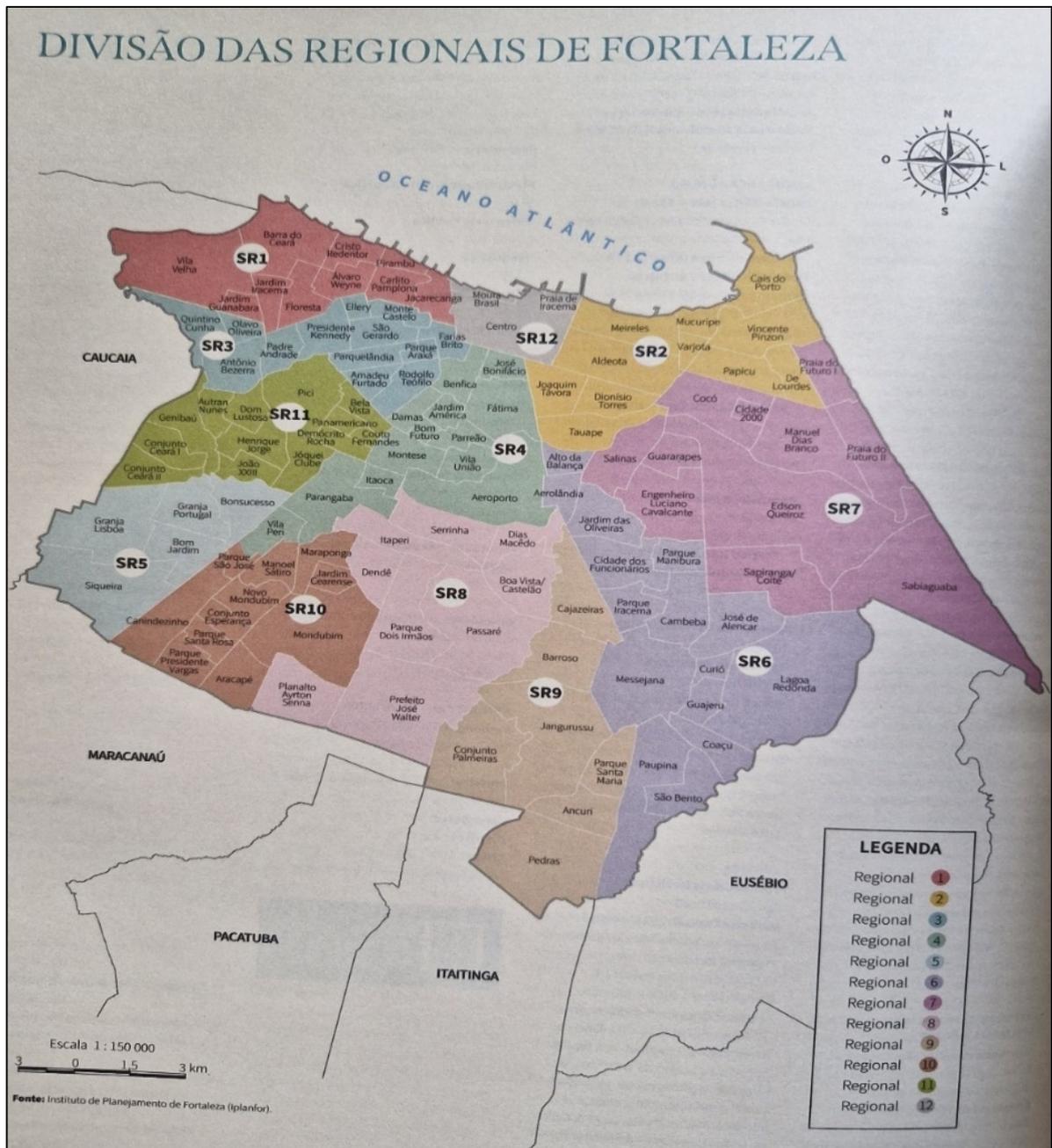
Em virtude do crescimento da população, houve, em 2019, a ampliação das secretarias regionais, que passaram ao total de 12 (doze) a partir da Lei Complementar n. 278/2019. Em 2020, são aprovados o Decreto n. 14.590/2020, que realoca as Secretarias Executivas Regionais

<sup>21</sup> Os Distritos de Educação são células departamentais que compõem as Secretarias Executivas Regionais. São responsáveis pela execução das demandas educacionais da comunidade, das escolas e da Secretaria Municipal de Educação.

<sup>22</sup> O Censo de 2020, foi adiado para 2022, por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em virtude da pandemia do Covid-19.

por meio de novos mapas, e o Decreto n. 14.899/2020, que publicou a nova estrutura administrativa. A ampliação das respectivas regionais tinha como base o Plano Fortaleza 2040<sup>23</sup>, apresentado pelo Executivo em 2016. A Figura 2 demonstra como ficou a divisão das áreas administrativas do município de Fortaleza.

Figura 2: Mapa das áreas administrativas do Município de Fortaleza após 2019.



Fonte: Anuário do Ceará (2024-2025).

<sup>23</sup> O Plano Fortaleza 2040, criado no governo do prefeito Roberto Claudio, é um planejamento para a cidade de Fortaleza com estratégias a serem implementadas no curto, no médio e no longo prazo, tendo como horizonte o ano de 2040. O Plano contempla ações como o Plano Mestre Urbanístico, o Plano de Mobilidade e o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social.

É possível averiguar, na Figura 2, que, com a nova divisão administrativa do território do município de Fortaleza, as Secretarias Executivas Regionais, além da mudança de nomenclatura, da sigla SER para SR (Secretaria Regional), tiveram modificada também sua numeração: trocaram-se os algarismos romanos pelos indo-arábicos. Pela nova distribuição, observa-se também que cada nova SR ficou com uma quantidade de bairros menor sob sua responsabilidade, em comparação à divisão feita em 2019. Assim, a SR1 ficou com 10 bairros; a SR2, com 11 bairros; a SR3 e SR4, com 13; a SR5, com cinco; a SR6, com 16; a SR7, com 11; a SR8, com nove; a SR9, com sete; a SR10, com 11; a SR11, com 10; e a SR12, com três. Vale ressaltar que a SERCEFOP foi extinta, e a região relativa ao Centro, absorvida pela SR12.

Sabe-se que, na organização administrativa de 2005, cada SER tinha seu Distrito de Educação próprio. No entanto, a reestruturação de 2019 não ampliou o quantitativo dos DEs, mas cada um passou a responder, então, por duas SRs. Assim, o DE1 abrange as SR1 e 12; o DE2, as SR2 e 7; o DE3, as SR 3 e 11; o DE4, as SR4 e 8; o DE5, as SR5 e 10; e o DE6 ficou responsável pelas SR6 e 9. A Tabela 2 evidencia como ficou o parque escolar de ensino público municipal de Fortaleza, publicado no DOM de 24 de abril de 2023, após a reestruturação.

Tabela 2 - Parque escolar da rede pública municipal de ensino de Fortaleza em 2023.

Distrito de Educação	Escola Municipal de Tempo Parcial (EMTP)	Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI)	Anexo Escolar (ANE)	Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)	Centro de Educação Infantil (CEI)	Creche Parceira (CRP)	Total
1	42	3	0	0	23	11	79
2	31	4	0	5	24	8	72
3	48	6	0	1	22	23	100
4	53	7	2	1	43	20	126
5	57	12	6	0	39	39	153
6	47	7	1	0	37	15	107
Total	278	39	9	7	188	116	637

Fonte: Diário Oficial do Município de Fortaleza (2023).

Para compreendermos como a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza está organizada, é preciso entendermos, antes, como as unidades escolares são classificadas. Em relação às escolas de tempo parcial e integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) afirma, em seu artigo 34, que

Art. 34 A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola[...]§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Colaborando com o tema, Camargo, Sarturi e Trevisan afirmam:

Para tempo integral, o Censo Escolar entende que são aquelas [escolas] em que os alunos estão em turmas presenciais com sete ou mais horas de duração, bem como os que estão em turmas presenciais com carga horária menor, mas que, somada com o tempo de atividade complementar no turno extraescolar, atinja as sete horas ou mais de atividades. Para tempo parcial, entende-se os alunos que não estão em turmas presenciais com sete ou mais horas de duração e/ou os alunos de turmas do ensino à distância (EAD) (Camargo; Sarturi; Trevisan, 2019, p. 229).

Quanto aos anexos escolares, trata-se de unidades não patrimoniais, ou seja, não pertencentes ao patrimônio público municipal. São, geralmente, unidades de ensino particular desativadas, que apresentam determinadas deficiências estruturais. Segundo o Relatório n. 046/2002, do Conselho de Educação do Ceará (CEE-CE), que realizou um levantamento sobre as condições de 33 unidades escolares consideradas anexos, “A localização dos anexos varia de acordo com a jurisdição da respectiva Secretaria Regional. Mas, em todas, um ponto comum: a precariedade das instalações físicas, em todos os sentidos”.

Já os Centros de Educação Infantil (CEI) são unidades escolares que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), propiciam a primeira etapa da Educação Básica para crianças de até cinco anos, objetivando seu pleno desenvolvimento, em todos os aspectos, sejam físicos, intelectuais, emocionais ou sociais. Desse modo, o Plano Municipal de Educação (PME) para o período de 2015-2025, instituído pela Lei n. 10.371 de 24 de junho de 2015, afirma:

[...] sendo, pois, de responsabilidade do Poder Público Municipal a garantia de Educação Infantil gratuita e de qualidade a todas as crianças de 0 a 5 anos, independente de raça, gênero, classe social, credo ou qualquer outro indicador social, de acordo com o que determinam os princípios da legislação nacional (Fortaleza, 2015).

Por sua vez, as creches parceiras são intuições gerenciadas por meio de parceria entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e Organizações da Sociedade Civil (OSCs)<sup>24</sup>, para o atendimento de crianças de idades entre 1 e 3 anos, na Educação Infantil. São formalizadas por termo de fomento ou termo de colaboração, segundo diretrizes do Decreto n. 14.986/2021.

---

<sup>24</sup> A Lei n. 13.019/2012 considera que as Organizações da Sociedade Civil podem ser entidades privadas, sociedades cooperativas e organizações religiosas.

Assim, evidencia-se, a partir da Tabela 2, que o parque escolar da rede pública municipal de ensino de Fortaleza abrange 278 escolas de tempo parcial, 39 de tempo integral, 9 anexos escolares, 7 centros de atendimento especializados, 188 centros de educação infantil e 116 creches parceiras, totalizando 637 unidades escolares.

Com a promulgação da Lei n. 8.608, de 26 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a organização administrativa da prefeitura municipal de Fortaleza, é criada a Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS), cuja finalidade está definida no art. 12, assim como suas competências, no art. 13. Os parágrafos que tratam exclusivamente da área educacional estão abaixo relacionados.

- II – Elaborar e manter atualizado o Plano Municipal de Educação, em articulação com a SEPLA, com a participação da comunidade e das Secretarias Executivas Regionais, de conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação e em consonância com o Plano Municipal de Educação;
- IV – planejar de forma coordenada com o Estado a demanda escolar do ensino fundamental;
- X – planejar, controlar e avaliar o Sistema de Ensino, a matrícula escolar, o aperfeiçoamento e a reciclagem dos educadores;
- XI – administrar o Sistema de Creches e Pré-Escolas para crianças de 0 a 6 anos estabelecer padrões de qualidade para o atendimento (Fortaleza, 2001).

Por meio da Lei Complementar n. 039, de 10 de julho de 2007, no governo de Luizianne Lins<sup>25</sup>, a SEDAS é desmembrada em dois novos órgãos: Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) e Secretaria Municipal de Educação (SME). A divisão se fez necessária para que o atendimento em cada área pudesse ser feito de forma mais eficiente, tanto na elaboração de planejamentos quanto no desenvolvimento de ações relacionados à área educacional. O artigo 8 da referida lei dispõe, no parágrafo XIII, sobre as definições da SME, referentes a “[...] diretrizes pedagógicas e sociais e padrões de qualidade para o Sistema Municipal de Ensino”, enquanto o parágrafo XV expressa as atribuições de “planejar, controlar e avaliar o Sistema Municipal de Ensino e a matrícula escolar”. Percebe-se aí que os padrões de qualidade têm lugar de destaque no que se refere às avaliações.

Nesse esteio, é possível observar que as avaliações externas ou o desempenho dos alunos baseado em evidências tornam-se imperativos das ações governamentais; por outro lado, o percurso formativo nas instituições educativas é mais amplo e complexo. Nesse contexto, os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento deveriam “fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos

---

<sup>25</sup> Luizianne Lins foi eleita prefeita de Fortaleza pelo Partido dos Trabalhadores (PT) nos períodos de 2005 a 2008 e de 2009 a 2012.

alunos” (Brooke; Cunha, 2011, p. 30), no intuito de responder a alguns questionamentos como: Que sujeitos se deseja formar? Quais são as principais escolhas pedagógicas que norteiam as práticas? Quais chances de romper com a subordinação da escola em relação aos poderes econômicos e políticos? Daí a importância de problematizarem-se os (sub)sistemas constituintes das avaliações externas em larga escala, que estas são apresentadas como “verdades” universais historicamente construídas e quase que inquestionáveis, ou seja, naturalizou-se o pensamento de que esses instrumentos de avaliação, baseados em *rankings*<sup>26</sup> e em suas estatísticas, são capazes de uniformizar, simplificar, medir e definir a “qualidade” educacional. Assim, “a estatística torna-se uma tecnologia utilizada nas práticas de gestão” (Bello; Traversini, 2009, p. 143). Por sua vez, Méndez (2002, p. 71) afirma que, “pelo fato de essas estatísticas serem frequente e repetidas na escola, chega-se a ver e a aceitar como natural e inevitável tal fenômeno”.

Nessa direção, a qualidade da educação é avaliada por meio “da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas” (Esteban, 2008, p. 10), interpretada e expressa em gráficos, mapas, boletins e tabelas. Nessa perspectiva, Skudlarek (2013) argumenta que a medição da eficiência educacional exige que tenhamos algo equivalente ao dinheiro, ou seja, uma “medida que possa refletir o valor de educar. Aqui, tabelas classificativas e exames externos aparecem” (Skudlarek, 2013, p. 82).

Sob esse olhar, Tedeschi e Pavan, observam que

Ao valorizarem a homogeneidade dos processos de escolarização e, portanto, dos percursos e resultados, as avaliações em larga escala forçam uma uniformização dos conteúdos escolares, dos materiais pedagógicos, dos procedimentos didáticos e dos resultados esperados, de forma a oferecer e a exigir de todos/as o mesmo. Ao seguirem um modelo padronizado, estimulam uma centralização nas definições das atividades pedagógicas, constituindo-se como um dispositivo de homogeneização curricular que desconsidera os contextos específicos onde as escolas, os/as professores/as e os/as alunos/as se constituem. Pode-se dizer que essas avaliações debilitam e descontextualizam a escola, professores/as e alunos/as, na medida em que desvalorizam suas experiências sociais e culturais, assim como suas dinâmicas de ensinar e aprender (Tedeschi; Pavan, 2020, p. 7).

Corroborando com o tema, Ravitch argumenta:

Se há uma coisa que todo educador sabe, e que muitos estudos confirmaram por décadas, é que não há uma única resposta para a melhoria educacional. Não há uma chave-mestra, pena mágica ou panaceia que vá milagrosamente melhorar o desempenho dos estudantes (Ravitch, 2011, p. 256).

---

<sup>26</sup> *Ranking* “é uma classificação cuja ordem obedece a determinados critérios que expressam por si só, determinado(s) juízo(s) de valor” (Veiga-Neto, 2013, p. 166).

Na direção desse olhar, um dos caminhos que se poderiam percorrer seria prestar-se atenção à qualidade do currículo<sup>27</sup>, que deveria ser construído com coerência e estar disposto a facilitar o engajamento dos estudantes em todas as áreas de estudo, pois, como diz Silva (1999), o currículo é um documento de identidade. No entanto, o que se percebe é que as propostas curriculares são definidas “tomando[-se] por base os conteúdos cobrados nos exames anteriores. Assim, as atividades de ensino voltam-se especialmente para aqueles conteúdos que serão verificados nas provas” (Tedeschi; Pavan 2020, p. 7), apresentando caráter imediatista; ou seja, há uma relação muito estreita entre o currículo, dito excludente, instrumental, e as avaliações externas em larga escala, sendo aquele uma adaptação destas.

Nessa perspectiva, Ponce e Rosa afirmam que

As continuidades se consubstanciam em torno do binômio “currículo” e “avaliação”, uma vez que da articulação entre eles dependem o aprofundamento e a sofisticação da regulação do Estado em torno de diretrizes inegociáveis das políticas mundiais de educação orientadas mais pela lógica econômica do que por questões intrínsecas ao ensino e à aprendizagem. (Ponce; Rosa, 2014, p. 51).

É possível perceber que “a avaliação transformou-se um farol para o currículo” (Veiga-Neto, 2013, p. 156), tendo como consequência principal o “estreitamento curricular”, em que, segundo Freitas (2012), as disciplinas ditas “básicas” (Português e Matemática), em detrimento das demais, provocam uma redução no conceito de educação ao nível de aprendizagem nessas disciplinas, fragilizando e induzindo as escolas ao esvaziamento de conteúdos, por exemplo, das disciplinas de Artes, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Educação Física, entre outras, e favorecendo as matrizes de referências que enrijecem o modo de conceber a escola, as práticas pedagógicas e os processos educacionais, ao mesmo tempo em que reforçam a desigualdade e estigmatizam escolas, professores na sua autonomia docente e alunos.

Nesse contexto, Amestoy afirma que

A ênfase dada pela avaliação em larga escala aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente às cobranças dos índices educacionais, tem induzido a um potencial estreitamento curricular, especialmente quando as ações de ensinar e aprender para o teste tornam-se a principal atividade do fazer docente (Amestoy, 2023, p. 194).

---

<sup>27</sup> Diante do cenário das políticas educacionais neoliberais, o currículo escolar pode ser visto a partir de, pelo menos, duas acepções: “currículo instrumental cujo foco está baseada em um pedagogia de desempenho e [...] o currículo de proteção social que tem por base a organização das relações humanísticas dos estudantes, opondo-se ao currículo instrumental” (Libâneo, 2014).

Ao defender as demais disciplinas, Nussbaum é enfática quando diz que

Essas outras disciplinas encontram-se impregnadas do que poderíamos chamar de espírito das humanidades: a busca do raciocínio crítico, das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos (Nussbaum, 2015, p. 8).

Assim, “reduzidas à matemática e à língua portuguesa, as avaliações são verdadeiros rituais que organizam o ritmo das escolas, que sempre vivem a expectativa do próximo teste, dirigido por metas de gabinete tipicamente descoladas do dia a dia escolar” (Carneiro, 2019, p. 45). Por sua vez, Nussbaum (2015, p. 23) afirma que, “por essa razão, no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos”, ratificando um currículo mínimo referencial ao mesmo tempo em que exclui outras formações. De acordo com Schwartzman, “no Brasil, a formação técnica e profissional sempre esteve, desde os anos de 1930, dominada pelas instituições patronais, enquanto as Secretarias e o Ministério da Educação cuidavam (ou deveriam cuidar) da educação geral” (Schwartzman, 2011, p. 19).

Ravitch, referindo-se às consequências dos testes em relação ao currículo nas escolas estadunidenses, afirma: “Conforme os professores gastavam mais tempo preparando os estudantes para realizar testes padronizados, o currículo era enxugado, matérias como ciências, estudos sociais e artes eram deixadas de lado para arrumar tempo para a preparação para os testes” (Ravitch, 2011, p. 177).

Nessa direção, Soares aponta:

Quando consideradas todas as interrupções, o tempo letivo real nas escolas brasileiras é, na realidade, composto de apenas 75% do tempo registrado. Os motivos para as interrupções são os mais diversos, incluindo desde a reunião dos professores e o aniversário da diretora até as festas cívicas, mas a consequência é uma só: diminuição do tempo dedicado à aprendizagem (Soares, 2011, p. 187).

Diante desse contexto, aprofunda-se ainda mais a problemática do aproveitamento do tempo escolar, seja para professores, seja para alunos. O debate sobre o tempo sempre foi um ponto crucial na escola. Segundo Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), existem quatro distinções do tempo escolar<sup>28</sup>, e, apesar de o tempo escolar não ser um dos focos desta tese, é

---

<sup>28</sup> O tempo escolar pode ser dividido em “Tempo disponível é a quantidade de tempo previsto para todas as atividades de um dia ou ano letivo [...] Tempo atribuído é a quantidade de tempo dedicado ao ensino propriamente dito. É o tempo que o professor atribui ao ensino dos conteúdos. [...] Tempo de envolvimento designa a quantidade de tempo durante a qual o aluno está ativamente envolvido em uma tarefa de aprendizado. [...] Tempo de aprendizado escolar é a quantidade de tempo durante o qual os alunos estão envolvidos com sucesso em tarefas de

importante problematizar e identificar as (des)vantagens do tempo colocado à disposição para o treinamento de alunos, em especial como forma de preparação para as avaliações externas: “um mecanismo de controle de processos pedagógicos que visam à igualdade como um dispositivo de caráter produtivista com foco na *performance* da escola nos *rankings* de avaliação” (Ponce, 2016, p. 1145). Rosistolato e Cerdeira (2023) realizaram uma pesquisa nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro e observaram que “o investimento no treino e na memorização dos alunos para elevar as notas nas provas, além de superficial e pouco pedagógico, pode ser classificado como *gaming*, quando o interesse maior é focado no prêmio” (Rosistolato; Cerdeira, 2023, p. 83).

Tedeschi e Pavan, por sua vez, argumentam, alertando para o fato de que as avaliações externas em larga escala escondem ou, ao menos, tentam ocultar as diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre os estudantes e suas singularidades:

Essas avaliações afetam diretamente as propostas curriculares e os processos de subjetivação dos/as alunos/as, pois não reconhecem as trajetórias de aprendizagem dos/as estudantes, suas produções, criações; não reconhecem seus projetos de vida e seus conhecimentos como válidos (Tedeschi; Pavan 2020, p. 7).

Assim, após discorrer sobre a rede de ensino público municipal de Fortaleza e introduzir a discussão sobre a avaliação em larga escala, sigo no movimento de esclarecer em notas introdutórias o que vêm a ser (sub)sistemas de avaliação e monitoramento, condição essencial para darmos um lugar a cada componente da tríade.

#### 4.2 Notas introdutórias sobre (sub)sistemas de avaliação e monitoramento

Ao iniciar a abordagem dos sistemas, destaco a necessidade de, primeiramente, relacionar a estrutura avaliativa da rede pública de ensino de Fortaleza aos conceitos de (sub)sistema de avaliação e monitoramento. No entanto, o próprio conceito de *sistema* é utilizado de maneira indiscriminada. Nesse contexto, “o abuso da analogia resulta responsável por boa parte das confusões e imprecisões que cercam a noção do sistema, dando origem a expressões como sistema público ou particular, sistema escolar, sistema de ensino etc.” (Saviani, 1999, p. 119).

Colaborando com o tema, Sander afirma que

---

aprendizado com níveis de dificuldades adequados, ou seja, nem demasiado fáceis e nem demasiados difíceis” (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014, p. 155-156).

Os exemplos apresentados até aqui mostram que o termo sistema foi indiscriminadamente utilizado como sistema de instrução pública, sistema de avaliação de ensino, sistema pedagógico, sistema de controle, sistema universitário, sistema de ensino, sistema de educação e sistema escolar (Sander, 1985, p. 63).

De forma geral, sistema é “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (Saviani, 1999, p. 120), “que funcionam como um todo organizado para alcançar determinados objetivos” (Sander, 1985, p. 10). Ainda, segundo Sander (1985), os elementos que compõem o sistema são denominados subsistemas, podendo ser constituídos por programas ou por outros sistemas. Assim, no contexto educacional, na perspectiva da avaliação externa em larga escala, na rede de ensino de Fortaleza, há dois subsistemas de avaliação, no caso do Spaece-Alfa e do Eixo da Avaliação Externa do PAIC, e um sistema de monitoramento, no caso do SAEF.

Bauer afirma:

Monitoramento e avaliação são processos analíticos organicamente articulados, que se complementam no tempo, com o propósito de subsidiar o gestor público com informações sintéticas sobre a implementação de ações, que podem ser resumidas por meio da proposição de sistemas de indicadores – e de informações mais complexas sobre aquelas ações (Bauer, 2017, p. 75).

Mesmo sendo complementares, as ferramentas de avaliação e monitoramento apresentam diferenças, que, no contexto educacional, precisam ser compreendidas claramente. Para Souza, “um aspecto central da avaliação [...] é o de verificar se os objetivos propostos, geralmente descritos através de indicadores, foram atingidos ou não e, neste caso, quais as explicações para essa insuficiência” (Souza, 2011, p. 92). Por sua vez, Hioni e Prearo (2020, p. 273) esclarecem que “a avaliação acontece em determinados períodos e comprova se as metas foram ou não atingidas, se as estratégias foram ou não eficientes; já o monitoramento é processo contínuo que verifica se cada ação está acontecendo de forma adequada”, referindo-se à evolução dos indicadores. De modo complementar, Souza (2011, p. 90) refere-se ao acompanhamento da evolução dos indicadores, como algo “útil para sinalizar situações indesejáveis, que requeiram ações corretivas”. Por sua vez, o Relatório de Monitoramento Global da Educação (RMGE), elaborado pela Unesco (2017, p.16) afirma que “O monitoramento e a avaliação podem promover a responsabilização governamental. Para que seja útil, o monitoramento deve informar sobre os resultados desejados, e os dados devem ser precisos e coletados regularmente”.

Silva propõe que

O monitoramento, embora se relacione com a avaliação, é uma atividade gerencial que visa o controle de entrega de insumos de acordo com as metas e a manutenção de calendário de trabalho. Nesse sentido, o monitoramento, seguimento ou acompanhamento é um exame contínuo efetuado, em todos os níveis hierárquicos, pela administração do programa, para verificar como estão sendo executadas as atividades. Visa o desenvolvimento dos trabalhos conforme planejado, caracterizando-se, portanto, como uma atividade interna realizada durante a execução do programa. (Silva, 2008, p. 147).

Dessa forma, é possível perceber-se, por exemplo, que a periodicidade das ações e das estratégias para o alcance de objetivos e metas é elemento de diferenciação entre avaliação e monitoramento. Portanto, “Há uma relação direta entre o monitoramento e o tempo. Acompanhar a evolução (ou a não evolução) de uma rede de ensino pressupõe instrumentos de mensuração que se prolonguem no tempo” (Matos, 2019, p. 232).

Bauer (2017, p. 86) esclarece que “a avaliação depende de informações vindas do monitoramento, para realizar o julgamento que lhe cabe, a respeito da eficiência, eficácia e efetividade dos programas”. Por sua vez, Luck (2013) destaca que os processos de monitorar e avaliar são ações inerentes ao trabalho da gestão escolar e que a qualidade do tempo dedicado a tais ações promove uma garantia maior de efetividade dos objetivos educacionais propostos, apesar de esses processos ainda serem vistos como rotulação e excesso burocrático educacional. Assim, “o tempo burocrático e uniforme constitui um poderoso instrumento de padronização de ensino” (Laval, Vergne, 2023, p. 236).

Luck expõe:

[...] torna-se importante uma reflexão sobre o significado e o papel do monitoramento e da avaliação, no contexto do processo de gestão democrática da educação voltada para a melhoria da sua qualidade, que se realiza mediante assessoramento e acompanhamento dos processos educacionais, com base em um banco de dados e informações objetivamente coletados, sistematizados, analisados e interpretados, de modo a contribuir para a melhoria das ações educacionais e seus resultados (Luck, 2013, p. 52).

A autora esclarece que o monitoramento e a avaliação são processos que funcionam diante de ações planejadas, que tenham objetivos e metas bem definidas e passíveis de mensuração. Nessa direção, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 135) afirmam que “as tecnologias de monitoramento que são utilizadas estão se tornando cada vez mais refinadas, cada vez mais específicas”, o que é um risco: avaliar e monitorar com qual intencionalidade? Que escola queremos construir? Que visão de qualidade temos? Luck (2013) menciona que a criação de um banco de dados sobre o desempenho dos alunos, a exemplo do SAEF, facilita, de modo objetivo e contínuo, a relação entre as práticas educacionais e os resultados. Porém, é preciso não perder de vista o que está sendo mensurado, em quais contextos e em que medida o que

está sendo mensurado está de acordo com concepções educacionais consistentes, como é o caso, por exemplo, da avaliação processual.

Outro elemento de significativa relevância, quando se trata de monitoramento e avaliação, refere-se ao uso de indicadores educacionais como imposição dos Organismos Internacionais para que um governo atue de modo “mais eficaz, eficiente, efetivo e, sobretudo, transparente aos cidadãos” (Santos; Selig, 2014, p. 83), o que, no entanto, valoriza a competitividade, a produtividade e os métodos gerenciais dos sistemas de educação, bem como condiciona a qualidade da educação a uma visão econômica, pragmática e gerencialista, sustentada por instrumentos avaliativos para alcançar determinados fins.

No Brasil, por exemplo, o PNE (2014-2024) apresenta, no bojo de sua estratégia 7.10, a preocupação quanto ao acompanhamento e à divulgação dos indicadores de desempenho do Ideb e sua contextualização.

A esse respeito, Luck afirma:

Por seu caráter objetivo, os indicadores são ferramentas de mensuração e de análise sucinta de uma determinada condição, que serve como instrumento de orientação de coleta de dados, de método de análise e de orientação para o monitoramento, avaliação e gestão (Luck, 2013, p. 88).

Dessa forma, um indicador mostra-se, em um (sub)sistema de monitoramento ou de avaliação, como sinal que chama “a atenção sobre determinados comportamentos de um sistema” (Bottani, 1998, p. 24) e aponta uma direção, um conselho para a tomada de decisão, sugerindo possíveis ações, desde que não sejam tomadas de forma determinante. Por outro lado, segundo Ferreira e Tenório (2010, p. 73), os indicadores “são fundamentais para acompanhar as mudanças na dimensão de realidade que se quer avaliar”. Em relação aos indicadores, Bauer (2017), por sua vez, desenvolve a ideia de elementos constituintes de sistemas tanto de avaliação como de monitoramento, uma vez que, conforme o autor, permitem uma tomada de decisão sobre a estratégia ou a ação, seja da escola, da rede ou da gestão.

A grande questão é a de que os indicadores têm uma enorme limitação: a de não revelarem e traduzirem a realidade escolar em sua plenitude, dada sua dimensão complexa, mas apenas uma parte dela, no sentido de informar algo sobre uma determinada variável, uma vez que não extrapolam, vão além do nível instrumental, transformando a avaliação em objeto estritamente técnico e simplista da realidade educacional, ao mesmo tempo em que desconsideram as dimensões da ética, da política e da cultura, configurando-se “numa espécie de julgamento moral associado ao desempenho acadêmico que interpela profundamente as subjetividades dos alunos no espaço escolar” (Sisto; Ramirez, 2021, p. 105, tradução nossa).

Além disso, eles são fruto de debates, em grande medida empresariais, que pautam a escola e a educação.

No ambiente escolar, a reflexão sobre diagnóstico e planejamento é fundamental, mas os elementos que compõem um diagnóstico devem ser fruto de uma intensa discussão sobre a escola que se quer. Bauer afirma que “condicionar a avaliação e o acompanhamento da evolução de uma determinada realidade educacional a uma mera apreciação da variação do indicador é limitar a análise a um retrato estático e reduzido dessa realidade” (Bauer, 2017, p. 73). A autora faz, ainda, uma observação e uma crítica sobre a substituição da realidade educacional por medidas de variáveis, mesmo porque “a performance dos estudantes pode ser afetada pelo clima, pelo estado emocional do estudante, distrações fora da sala de aula, ou condições dentro da sala” (Ravitch, 2011, p. 175).

Interpretando a partir de um olhar foucaultiano, compreendo que o uso dos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento para mensurar o desempenho dos alunos retrata regimes de verdades presentes no ambiente que governa as condutas de gestores, professores e alunos, dizendo o que deve e o que não deve ser (re)produzido. Dito isso, apresento, na próxima seção, a descrição detalhada de cada um dos componentes da tríade, com seus marcos históricos, suas interconexões e classificação dentro do contexto de sistema.

#### 4.3 Marcos históricos, interconexões e classificação da tríade: SPAECE, PAIC e SAEF

Esclareço, inicialmente, que a tríade não apareceu de modo imediato; foi se constituindo historicamente e se naturalizando ao longo do tempo, como veremos por meio das manchetes de jornais, o que a tornou uma verdade que continua não admitindo questionamentos quando o assunto é a dita qualidade educacional. Os números têm um viés de verdade e de “cientificidade”, que, inclusive, retrata o utilitarismo característico deste tempo e o lugar em que as Humanidades têm sido posicionadas, e, dessa forma, são naturalizados na sociedade.

O primeiro componente da tríade é o SPAECE, conhecido como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), caracterizando-se como uma avaliação externa de larga escala, padronizada, que objetiva avaliar os estudantes das redes públicas de ensino do estado do Ceará, nos níveis de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, assim como os estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Em sua fase gestacional, nos anos 1990, o SPAECE era denominado Avaliação do Rendimento Escolar, uma vez que avaliava alunos matriculados na 4ª e na 8ª séries, correspondendo, atualmente, ao 5º ano do Ensino

Fundamental I e ao 9º. ano do Ensino Fundamental II, respectivamente, ou seja, os anos finais do Ensino Fundamental.

O estado do Ceará foi um dos primeiros a implantar um sistema próprio de avaliação em formato de ciclos, tendo sido fortemente influenciado pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>29</sup>, em 1990. Corroborando com o tema, Fernandes (2009) expõe que, atualmente, vários países têm algum tipo de sistema educacional que objetiva avaliar externamente a aprendizagem dos estudantes, com a justificativa da melhoria qualitativa do ensino. Nesse contexto, o RMGE 2017 da Unesco (2017, p. 11) argumenta que, “na garantia da qualidade, frequentemente, os países dão preferência a características operacionais facilmente mensuráveis e observáveis, como infraestrutura e taxa de estudantes por professor”.

O SPAECE teve seu primeiro ciclo, ou sua primeira edição, em 1992, avaliando os estudantes da capital, Fortaleza, matriculados na 4ª. e na 8ª. séries do Ensino Fundamental. A avaliação ocorreu de forma padronizada, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo as questões sido elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Ministério da Educação e Cultura (Inep/MEC) e aplicadas pelo Centro de Treinamento em Desenvolvimento Econômico Regional (CETREDE).

O segundo ciclo ocorreu em 1993, novamente com o apoio do CETREDE, em Fortaleza, incluindo 14 municípios das unidades-sede das Delegacias Regionais de Ensino (DERE). Em 1994, o terceiro ciclo acontecia, no mesmo formato do segundo. A partir do quarto ciclo, em 1996, o sistema passou a ser aplicado bianualmente, evitando-se, assim, que o SAEB e o SPAECE acontecessem no mesmo ano letivo, já que o SAEB, em suas edições, com exceção da primeira, em 1990, sempre ocorreu em anos ímpares, enquanto o SPAECE ocorria em anos pares.

Em 1998, o quinto ciclo abrangeu, além de Fortaleza, 20 municípios localizados nas recém-criadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), que substituíram as DEREs. No ano 2000, deveria ter acontecido a 6ª. edição do SPAECE, porém, segundo Pequeno, não foi realizado “por atraso de recurso financeiro” (Pequeno, 2022, p. 25). Percebe-se, assim, que o planejamento de alternância entre as avaliações SAEB e SPAECE mostrou-se falho, fato que ocasionou a aplicação concomitante das duas avaliações, nos anos 2001 e 2003.

---

<sup>29</sup> O SAEB é “um sistema que se responsabiliza pela implementação de uma avaliação nacional em larga escala do ensino básico, sob a coordenação do Inep, [...] com a função de fornecer informações técnicas e gerenciais para a avaliação da qualidade, equidade e eficiência da educação básica brasileira e apresentar um perfil dos resultados alcançados pelos estudantes nos processos de ensino e das condições de sua realização e e, nesse contexto, estar subsidiando as reformas ou as novas políticas para a educação” (Tura; Pereira, 2013, p.11)

Pequeno relata que, “Em 2001, 2002 e 2003, os ciclos aconteceram com a implementação da avaliação via computador: o SPAECE-NET<sup>30</sup>, uma tentativa de reduzir os custos da avaliação e, ao mesmo tempo, dar rapidez aos resultados, porque os relatórios demoravam um tempo” (Pequeno, 2022, p. 25). No entanto, houve um entrave na aplicação do SPAECE-NET naqueles mesmos anos, correspondentes à 6<sup>a.</sup>, à 7<sup>a.</sup> e à 8<sup>a.</sup> edições. A falha se relacionava à falta de estrutura adequada à realização da atividade.

A aplicação ocorreu no momento em que equipamentos computacionais e a internet começavam a ser inseridos nas escolas, por meio dos Laboratórios Escolares de Informática (LEI) e dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), localizados nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) (Lima, 2007).

Por sua vez, Pequeno (2022) aponta, entre as dificuldades, além da infraestrutura inadequada, a falta de habilidade de uma parcela dos alunos e dos aplicadores no manuseio dos computadores. Diante das dificuldades encontradas para a aplicação da avaliação naquele formato, “o SPAECE-NET não teve continuidade nos ciclos seguintes de aplicação. A partir de 2004, a aplicação dos testes voltou a ser em papel, o que permanece até os dias atuais” (Matos, 2019, p. 41).

Ainda, na edição de 2002, foi instituído, por meio da Lei n. 13.203, o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio, que trata de um sistema de incentivo a escolas, professores e alunos, com base em seu desempenho, visando também a fortalecer a “cultura de avaliação” (Ceará, 2002, p. 4). Na 9<sup>a.</sup> edição, em 2004, ocorreu a universalização da aplicação do SPAECE nos moldes anteriores, passando a atingir todos os 184 municípios cearenses, além de incluir os estudantes do 3<sup>o.</sup> ano do Ensino Médio (Ceará, 2004). Ainda no mesmo ano, o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio é substituído pelo Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB), estabelecendo o Selo de Certificado e o Selo Escola Destaque do Ano, ambos com características de *accountability*<sup>31</sup>, cujo foco, segundo Galvão (2017), está na melhoria dos indicadores de desempenho.

Nessa perspectiva, Schneider e Nardi destacam:

Como parte do discurso político-ideológico que anuncia preocupação, ainda que duvidosa com as questões da qualidade, no setor educacional ganha consistência o uso

---

<sup>30</sup> O SPAECE-NET caracteriza-se como uma avaliação do Programa, prévia e voluntária, que pretendeu verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos, através da metodologia *Computer Aided Testing* (CAT), ou Teste Auxiliado por Computador (TAC), utilizada em aplicativos educacionais com base na web (Ceará, 2002).

<sup>31</sup> O termo *accountability* tem dois sentidos: um ligado à prestação de contas e outro à ideia de responsabilização, significando, portanto, “[...] uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assuma a sua responsabilidade na produção desses resultados” (Brooke; Cunha, 2011, p. 21).

da *accountability* como ferramenta para melhorar o funcionamento das escolas e responsabilizar tanto os membros da comunidade escolar quanto a sociedade em geral pelos resultados educacionais (Schneider; Nardi, 2019, p. 59).

Mais tarde, em 2006, acontece a 10<sup>a</sup>. edição do SPAECE, nos mesmos moldes da anterior. Já em 2007, a edição passa por reformulações, com a expansão da avaliação para as três séries do Ensino Médio, a aplicação anual e, ainda, a inclusão do 2<sup>o</sup>. ano do Ensino Fundamental. Essa inclusão foi denominada Avaliação da Alfabetização: SPAECE-Alfa<sup>32</sup> e tem alta relevância para este tese, já que é um dos pilares para a discussão sobre a retroalimentação da referida tríade, pois o PAIC é implementado como política pública educacional no mesmo período. Nesse contexto, Magalhães Júnior e Farias esclarecem que “O SPAECE, portanto, tem três focos: a Avaliação da Alfabetização (SPAECE-Alfa), aplicada ao 2<sup>o</sup>. ano do Ensino Fundamental; a Avaliação do Ensino Fundamental nos 5<sup>o</sup>. e 9<sup>o</sup>. anos; e a Avaliação do Ensino Médio nos 1<sup>o</sup>., 2<sup>o</sup>. e 3<sup>o</sup>. anos do ensino médio” (Magalhães Júnior; Farias, 2016, p. 542).

Nos anos que se seguiram, de 2007 até 2019, o SPAECE aconteceu de forma quase inalterada, considerando os níveis de ensino (2<sup>o</sup>., 5<sup>o</sup>. e 9<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental e 1<sup>o</sup>., 2<sup>o</sup>. e 3<sup>o</sup>. anos do Ensino Médio), a abrangência geográfica (os 184 municípios do estado do Ceará) e as disciplinas avaliadas (Português e Matemática), até o início da pandemia de Covid-19, quando as restrições sanitárias impediram a realização das edições de 2020 e 2021.

Importante ressaltar que, a partir de 2018, o SPAECE-Alfa é planejado, elaborado, aplicado e corrigido, e seus resultados são divulgados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED-UFJF), em parceria com a SEDUC-CE, podendo ser acessados pelas escolas participantes, para que realizem análises.

O segundo componente da tríade é o PAIC. Explicitar o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) como sistema político-institucional em seu eixo sobre as avaliações externas é, antes de mais nada, analisá-lo de forma aprofundada e, concomitantemente, ter uma visão crítica sobre essa política pública, ou melhor, sobre esse modelo de gestão pública, que serviu como base para a criação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, estabelecendo pactos de gestão com outros estados.

O PAIC foi instituído em 2007, no governo de Cid Ferreira Gomes, como política pública educacional, e implantado nos 184 municípios cearenses, objetivando alfabetizar os

---

<sup>32</sup> O SPAECE-Alfa é uma avaliação externa censitária com periodicidade anual, cujo objetivo é avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2<sup>o</sup>. ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual e municipal do Ceará (Galvão; Andrade, 2022, p.177)

alunos de até 8 anos de idade, ou seja, quando estivessem concluindo o 3º. ano do Ensino Fundamental. No entanto, a terceira versão da BNCC, em 2017, modifica o final do ciclo de alfabetização para o 2º. ano do Ensino Fundamental, o que foi atendido prontamente pelo PAIC. O próprio nome do programa revela seu foco: o analfabetismo escolar, elegendo a alfabetização de crianças na idade certa como imperativo principal.

Sobre a implantação do PAIC, Burgos, Santos e Ferreira afirmam:

[...] inscreve-se em um marco institucional de cooperação entre estado e municípios, com a 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 (Burgos; Santos; Ferreira, 2012, p. 36).

No entanto, é preciso esclarecer que, antes de sua implantação, foi criado, em 25 de maio de 2004, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo (CCEAE), com o objetivo principal de tornar público o quadro do analfabetismo escolar no estado do Ceará. Participaram desse comitê o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME), a Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE), a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNCME), o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA), a Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC), o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), o Serviço Social do Comércio (SESC), a Federação do Comércio (FECOMÉCIO), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), além de universidades cearenses como Universidade Federal Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR), entre outros (CCEAE, 2006).

No mesmo ano de sua criação, o CCEAE realizou audiências e seminários sobre alfabetização, além de uma pesquisa amostral em 255 escolas, de 48 municípios cearenses, abrangendo uma população de 7.915 alunos matriculados em 405 turmas da 2ª. série, hoje 3º. ano do Ensino Fundamental I. O diagnóstico feito pelo relatório do CCEAE tornou-se o principal elemento para que o PAIC fosse formalizado, em 2007, como uma política pública de cooperação educacional entre os municípios cearenses, elegendo a alfabetização de crianças de até sete anos como prioridade (Ceará, 2006). Assim, de acordo com o artigo 1º. da Lei n. 14.026/2007:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por meio do qual o Estado, em cumprimento ao regime de colaboração, poderá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem (Ceará, 2007).

Para que a implantação do PAIC ocorresse, foi preciso o governo do Estado proporcionar incentivos econômicos aos municípios, estimulando, em primeiro lugar, a vinculação ao Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), por meio do Decreto n. 29.306/2008, alterando a distribuição do imposto e associando-o aos resultados educacionais e o Prêmio Escola Nota Dez (PENDEz), criado pela Lei n. 14.371/2009 como instrumento/mecanismo de indução financeira do SPAECE-Alfa, para que gestores municipais investissem maiores recursos nas escolas. Em segundo lugar, tratou-se de uma estratégia que pudesse ir além dos interesses dos partidos e políticos. Esses dois mecanismos, apesar de não serem o foco deste estudo, têm importância significativa para o entendimento de como os (sub)sistemas avaliativos na rede municipal de ensino de Fortaleza se viabilizam. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará:

Dois mecanismos foram adotados pelo governo do estado a fim de estimular a priorização da alfabetização pelos municípios. O primeiro foi a alteração dos critérios de distribuição da cota-parte dos municípios no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Uma nova lei estadual condicionou parte do repasse do imposto aos indicadores de educação, saúde e meio ambiente. O segundo foi o Prêmio Escola Nota Dez, que concede dinheiro às 150 escolas com os melhores resultados de alfabetização do estado e contemplam com recursos financeiros as 150 escolas com os menores resultados (Ceará, 2012, p. 20).

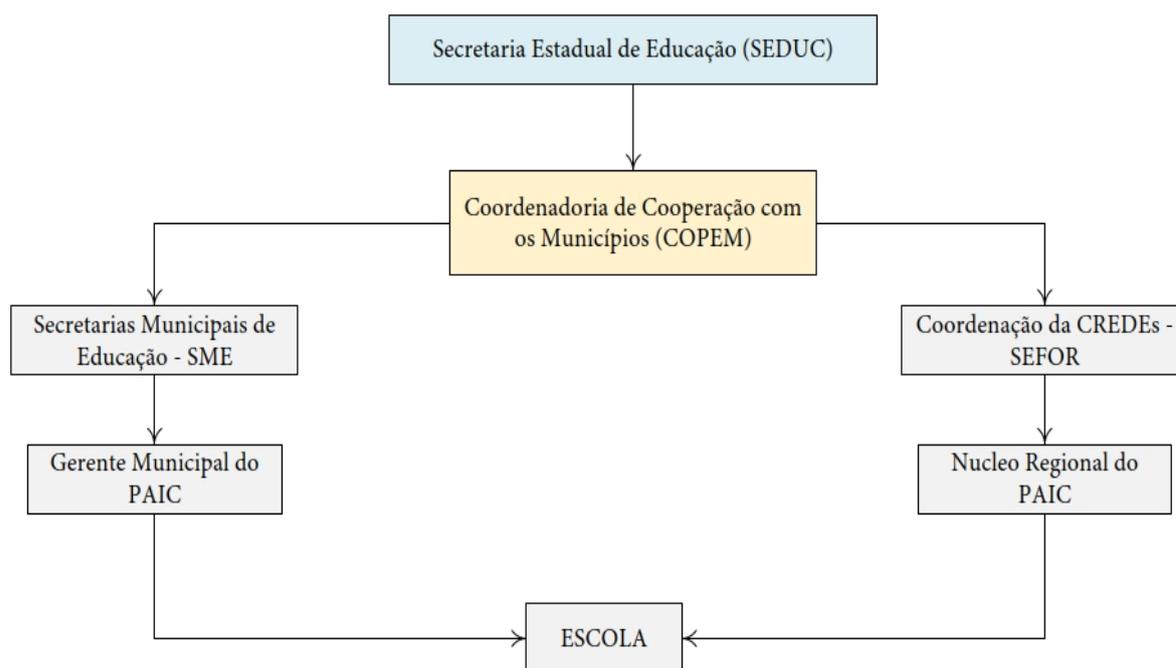
Entendo, que a política de gestão do ICMS e do PENDEz foram criadas para reforçar os modelos gerenciais e meritocráticos no Ceará. Essa reflexão me remete ao entendimento de Simões e Araújo (2019), esclarecendo que a vinculação ao ICMS seria utilizada como instrumento de ordem econômica, que gera poucas mudanças sociais e se utiliza de variáveis para alcançar determinados objetivos, promovendo (des)incentivos para certos comportamentos (in)desejáveis. Já o segundo mecanismo financeiro, denominado Prêmio Escola Nota 10, o programa criado pela Lei n. 14.371, de 19 de junho de 2009, tinha como principal objetivo a premiação de escolas que apresentassem os melhores desempenhos de alfabetização nas avaliações externas, considerando-se o Índice de Desempenho Escolar (IDE) no 2º. ano do Ensino Fundamental I, conhecido como IDE-Alfa; no 5º. ano do Ensino Fundamental I, chamado de IDE-5; e no 9º. ano, chamado de IDE-9.

Mota e Mota, citando Brooke e Cunha (2011), afirmam que

o PENDez como uma política que pode ser enquadrada em três categorias consideradas fundamentais como instrumentos da ação pública: a) como uma ferramenta de controle e gestão, pois a premiação está vinculada aos resultados da prova de Língua Portuguesa do Spaece-Alfa, com o objetivo de fortalecer, valorizar e ampliar o trabalho realizado pelas escolas na área da alfabetização; b) para alocação de recursos, um dos aspectos que mais expressa a relação entre avaliação e gestão educacional no Prêmio Escola Nota Dez; e c) como política de incentivo salarial, que pode induzir uma maior preocupação do professor com os resultados dos alunos e também reduzir o risco das escolas focarem seus esforços nas séries que serão premiadas, descuidando das demais (Mota; Mota, 2021, p. 15).

Após a adesão dos municípios, a SEDUC, para operacionalizar o programa, cria a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), assessoria técnica de desenho e arquitetura dos eixos, além de implantar os Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOMs), tornando as Secretarias Municipais de Educação (SME) responsáveis pela execução do programa. Desde sua criação, percebe-se que a trajetória do programa se modifica e se refina conforme os interesses, principalmente, de seus implementadores. A Figura 3 mostra as relações entre a SEDUC-CE e as instâncias de planejamento do PAIC.

Figura 3 - Relação entre a SEDUC e o PAIC.

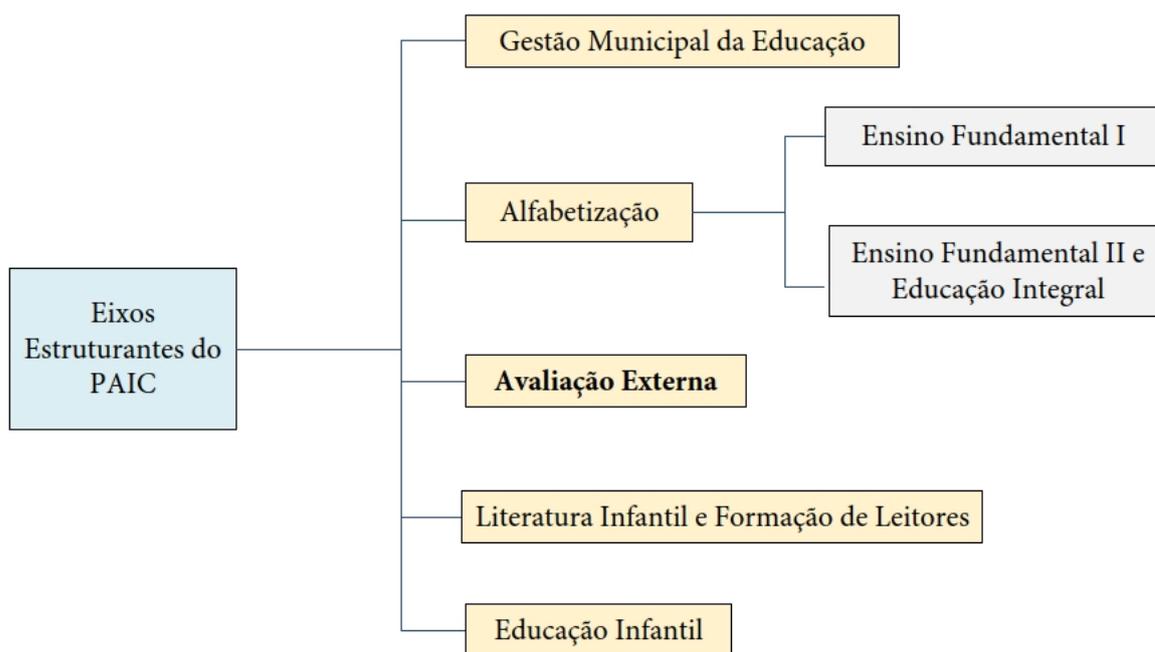


Fonte: elaboração minha (2022).

Meu interesse em avaliar o PAIC como parte da pesquisa baseia-se nos eixos estratégicos de sua estrutura, conhecidos como eixos estruturantes, em especial no que se refere ao eixo da avaliação externa, buscando compreender em especial, o panorama das políticas de

avaliação da rede pública de ensino de Fortaleza. O Programa, até 2015, era estruturado em cinco eixos: Gestão da Educação Municipal, Alfabetização, Avaliação Externa, Formação de Leitores e Educação Infantil. No entanto, a partir da ampliação do eixo de Alfabetização, contemplando, no ano de 2011, o Ensino Fundamental I e, em 2015, o Ensino Fundamental II e a Educação Integral, o programa passou a ter seis eixos, como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Eixos estruturantes do PAIC



Fonte: elaboração minha (2022).

Cada eixo estruturante apresenta características que influenciam sobremaneira a prática escolar, da parte administrativa e gerencial à relação entre os processos de ensino e aprendizagem, alunos e professores, ou seja, há um planejamento para atingir determinados objetivos a partir de metas e ações bem definidas. Dos eixos do programa, a avaliação externa é o que mais interessa a este estudo, por envolver uma demanda de toda a rede de ensino, em especial a de Fortaleza, em que se exige uma operacionalização complexa e sistemática em torno da SEDUC, da CREDE e da SME, além de manter proximidade com os mecanismos de *accountability*. Assim, “a avaliação externa é, pois, o dispositivo principal de regulação dessa forma de *accountability* educacional” (Schneider; Nardi, 2019, p. 72).

Porém, antes de analisar o eixo estruturante “avaliação externa”, também conhecida como “avaliação em larga escala”, é necessário descrevê-la. De maneira geral, a avaliação

externa tem aplicação padronizada, abrangendo escolas e alunos. De acordo com Gremaud *et al.* (2009, p. 23), o objetivo dessas avaliações é ser um suporte técnico para gestores, coordenadores e professores, auxiliando-os na obtenção de melhoria nas ações pedagógicas e no planejamento de metas a serem alcançadas. Essa suposta melhoria é norteadada pelo entendimento de que os indicadores educacionais orientam as políticas de avaliação. Compreendo que essas políticas devem ser repensadas para o fortalecimento da escola pública, a partir de uma análise profunda e adequada de suas potencialidades e seus limites, a fim de que possam contribuir para a construção de um sujeito crítico e responsável.

Dessa forma, as avaliações externas, em seu processo de aplicação, produzem informações sobre o sistema de ensino, no monitoramento de políticas públicas educacionais e no consequente aumento de responsabilização institucional, tornando gestores, professores, pais e alunos corresponsáveis pelos resultados, ou seja, o sistema de ensino “estabelece metas e as escolas que se virem para cumpri-las” (Libâneo, 2014, p. 50). Dito isso, as avaliações produzidas a partir do eixo estruturante de avaliação externa do PAIC são aplicadas durante todo o ano letivo, divididas em três momentos: avaliação de entrada, avaliação intermediária e avaliação final. Cada momento é caracterizado pela chamada prova PAIC, que, fundamentada nas matrizes de referência, objetiva diagnosticar vulnerabilidades da aprendizagem. Com base nos resultados, são desenvolvidas estratégias, ou melhor, intervenções pedagógicas para suprir “as falhas”, seja no nível da escrita, da leitura ou da resolução de problemas matemáticos.

Colaborando com o tema, Fonseca afirma que

O Eixo de Avaliação Externa possui dois objetivos principais: o primeiro é promover a autonomia dos municípios para que possam conduzir suas próprias avaliações, criando os sistemas municipais de avaliação externa; e o segundo é diagnosticar a situação de aprendizagem da leitura, da escrita e compreensão textual dos alunos dos anos iniciais das redes municipais de ensino, comunicando os resultados da avaliação por município, por escola, por turma e por aluno (Fonseca, 2013, p. 57).

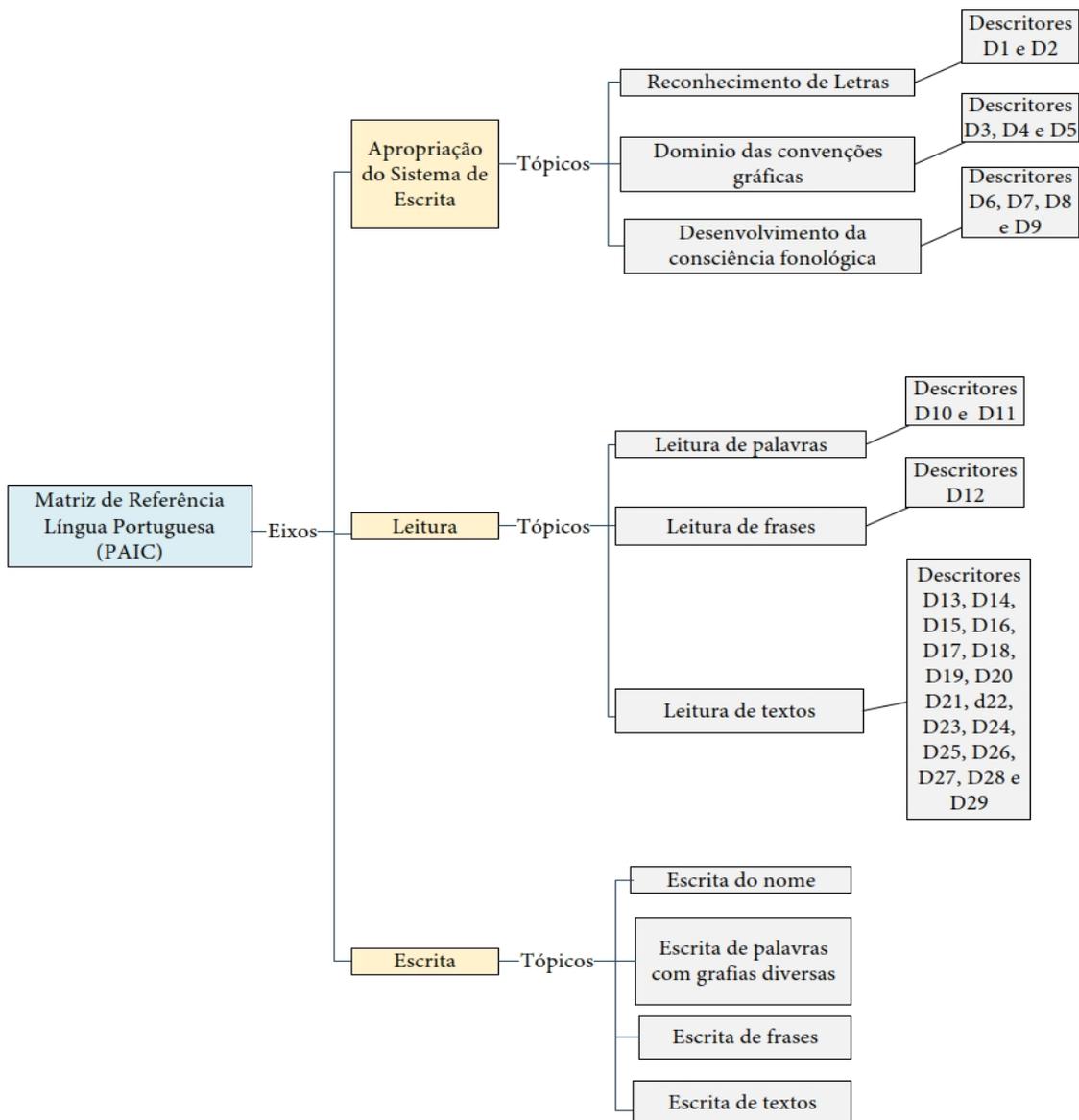
A prova PAIC tem seus pressupostos fundamentados na avaliação de competências e habilidades atinentes às disciplinas de Português e Matemática, cujas matrizes de referência apresentam eixos, tópicos, descritores/habilidades e níveis de detalhamento de abrangência de cada uma delas, quanto ao processo de alfabetização. As matrizes de referência, de forma geral, são documentos essenciais, baseados no currículo local, que norteiam os conteúdos da avaliação externa, envolvendo decisões políticas e técnicas. São os referenciais para o desenvolvimento e formulação das questões que compõem os testes.

Colaborando com o tema, Coutinho propõe:

O currículo mínimo surge com uma proposição de uma reforma curricular que pode ser interpretada como uma resposta pragmática às pressões que as avaliações externas exercem sobre as instituições. Isto evidencia que o objetivo principal das bases curriculares das instituições escolares não é garantir o aprendizado do aluno, mas sim apresentar os conteúdos que foram selecionados a partir de uma matriz avaliativa (Coutinho, 2012, p. 27).

A Figura 5, a seguir, mostra, ainda que de forma simplificada, o desmembramento da matriz de referência de Língua Portuguesa do 1º. ao 5º. ano do PAIC.

Figura 5 - Estrutura da matriz de referência de Língua Portuguesa do 1º. ao 5º. ano do PAIC.



Fonte: elaboração minha (2023).

A matriz de Língua portuguesa tem sua estrutura ordenada por três eixos: o primeiro é de apropriação do sistema de escrita, formado por três tópicos e nove descritores<sup>33</sup>; o segundo refere-se à leitura, apresentando três tópicos e 20 descritores; e o terceiro, chamado de escrita, tem quatro tópicos. Os descritores têm sua formação em dois eixos: habilidade e operação mental, que os alunos precisam desenvolver para que possam responder a determinados itens da avaliação, denominados D1, D2, D3, sucessivamente (Ceará, 2015). Cada descritor apresenta um detalhamento e níveis de complexidade, nomeados como N1, N2, sucessivamente, com exceção dos descritores de nível único, escolhidos a depender de série/ano em que a avaliação está sendo aplicada. O Quadro 13 mostra o detalhamento dos descritores, assim como seus níveis e séries/anos correspondentes.

Quadro 13 - Detalhamento da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PAIC – 1º. ao 5º. ano.

Descritor/ Habilidade	Nível/ Detalhamento	Ano				
		1º	2º	3º	4º	5º
D1- Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos	N1 - Identificar letras quando misturadas a desenhos e/ou a outros símbolos gráficos	P	P			
	N2 - Identificar letras quando misturadas a números e/ou a outros símbolos gráficos utilizados na linguagem escrita	P	P			
D2 - Reconhecer as letras do alfabeto	N1 - Reconhecer uma letra em uma determinada palavra	P				
	N2 - Reconhecer as letras isoladamente ou em uma sequência de letras.	P	P			
D3 - Identificar as direções da escrita	N1 - Identificar a letra inicial ou final de palavras	P				
	N2 - Identificar o início e o final de um texto, considerando a capacidade de identificar a direção correta da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo)	P	P			
D4 - Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita	N1 - Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou reconhecendo o espaçamento entre elas	P	P			

<sup>33</sup> Os descritores têm sua conceituação nos documentos nacionais que se relacionam com as avaliações externas em larga escala, como a Prova Brasil, sendo definidos como “uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (Brasil, 2011, p. 18).

D5 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra	N1 - Reconhecer uma mesma letra grafada de diversos tipos, em maiúscula ou minúscula		P			
	N2 - Reconhecer uma mesma palavra grafada de diversos tipos, em maiúscula ou minúscula		P			
D6 - Identificar rimas	N1 - Associar o som final de uma palavra ditada com as figuras apresentadas	P	P			
	N2 - Associar o som final de uma palavra ditada com as palavras apresentadas	P	P	P		
D7 - Identificar o número de sílabas de uma palavra	N1 - Identificar o número de sílabas de uma palavra formada exclusivamente por sílabas canônicas	P	P			
	N2 - Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas canônicas e não canônicas	P	P	P		
D8 - Identificar sílabas canônicas em uma palavra	N1 - Identificar a sílaba inicial ou final de uma palavra dissílaba ou trissílaba	P	P			
	N2 - Identificar a sílaba medial de uma palavra trissílaba ou a sílaba medial ou final de uma palavra polissílaba		P			
D9 - Identificar sílabas não canônicas em uma Palavra	N1 - Identificar a sílaba inicial ou final de uma palavra dissílaba ou trissílaba	P	P			
	N2 - Identificar a sílaba medial de um palavra trissílaba ou a sílaba medial ou final de uma palavra polissílaba		P			
D10 - Ler palavras com sílabas no padrão canônico	N1 - Ler palavras dissílabas	P	P			
	N2 - Ler palavras trissílabas e polissílabas		P	P		
D11 - Ler palavras com sílabas no padrão não canônico	N1 - Ler palavras dissílabas	P	P			
	N2 - Ler palavras trissílabas e polissílabas		P	P		
D12 - Ler frases	N1 - Ler frases com estrutura sintática simples (sujeito, verbo e complemento), na ordem direta	P	P	P		
	N2 - Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos etc.), na ordem direta			P	P	
	N3 - Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.), na ordem indireta			P	P	
D13 - Localizar informação explícita	N1 - Localizar informação explícita em texto de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento)	P	P			

	N2 - Localizar informação explícita em texto de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.)		P	P	P	P
	N2 - Localizar informação explícita em texto de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.)				P	P
D14 - Inferir informação em texto verbal.	N1 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento)		P	P	P	P
	N2 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento)		P	P	P	P
	N3 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, adjunto, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.)				P	P
	N4 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.)				P	P
D15 - Inferir o sentido de palavra ou expressão	N1 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento)				P	
	N2 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, adjunto, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.)					P
D16 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais	N1 - Interpretar textos não verbais		P	P		
	N2: Interpretar textos com vocabulário e sintaxe simples, que articulam elementos verbais e não verbais		P	P		
	N3 - Interpretar textos com vocabulário e sintaxe mais complexos, que articulam elementos verbais e não verbais				P	P
D17 - Identificar o tema ou assunto de um texto (ouvido)	N1 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples	P	P			
	N2 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe mais complexos		P	P		

D18 - Identificar o tema ou assunto de um texto (lido)	N1 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples		P	P		
	N2 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos				P	P
D19 - Distinguir fato de opinião relativa ao fato	N1 - Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos					P
D20 - Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto	N1 - Formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto a partir de elementos como: manchete, título, formatação do texto etc., em texto verbal, de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples ou complexos					P
D21 - Reconhecer o gênero discursivo	N1 - Reconhecer o gênero discursivo dos textos de circulação social			P	P	P
D22 - Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros	N1 - Identificar a finalidade, o “para quê” dos diferentes gêneros de circulação social		P	P	P	P
D23 - Reconhecer os elementos presentes em uma narrativa	N1 - Reconhecer os elementos que constituem uma narrativa: apresentação, desenvolvimento, complicação, clímax, desfecho			P	P	P
D24 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos sobre um mesmo tema	N1 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos com a mesma temática e com características comuns, como por exemplo, estrutura, linguagem, entre outras				P	P
D25 - Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade	N1 - Reconhecer a relação estabelecida por meio de pronomes pessoais do caso reto ou por meio de substituição lexical, com o pronome próximo do referente, em textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples			P	P	P
	N2 - Reconhecer a relação estabelecida por meio de pronomes pessoais do caso reto ou por meio de substituição lexical, com o pronome distante do referente, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples				P	P
	N3 - Reconhecer a relação estabelecida por meio de outros pronomes e outros tipos de recursos coesivos, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos			P	P	P

D26 - Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	N1 - Reconhecer a relação lógico-discursiva em texto verbal, marcada pelo uso de recursos linguísticos de causa e consequência, comparação, concessão, condição, adição, oposição, lugar, modo, tempo etc.			P	P	P
D27 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	N1 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações em textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples				P	P
	N2 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos					P
D28 - Reconhecer efeitos de humor e ironia	N1 - Reconhecer o efeito de humor em textos que conjuguem linguagem verbal e linguagem não verbal, ou em texto verbal de extensão mediana – com vocabulário e sintaxe simples				P	P
	N2 - Reconhecer o efeito de humor em textos que conjuguem linguagem verbal e linguagem não verbal, ou em texto verbal de extensão mediana – com vocabulário e sintaxe mais complexos					P
D29 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor	N1 - Identificar os níveis de linguagem (formal, informal etc.) e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor				P	P

Fonte: Adaptado da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PAIC (2023).

De modo geral, a matriz de referência<sup>34</sup> é estruturada “a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes dos teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada” (INEP, 2023, s/p). Podemos perceber que a Matriz de Referência de Língua Portuguesa é bastante extensa, contando com 29 descritores, exatamente por abranger do 1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que a utilização dessa matriz “passa a representar um acordo sobre o que achamos que um determinado nível de ensino deve ensinar” (Freitas *et al.*, 2014,

<sup>34</sup> A matriz de referência, de forma geral, é “um conjunto delimitado de habilidades e competências tidas como essenciais para cada etapa de escolaridade avaliada. As Matrizes de Referência, portanto, não se referem, diretamente, a conteúdos a serem ensinados, mas, antes, a habilidades e competências a serem desenvolvidas (Boletim do Professor, 2014, p.17).

p. 50), objetivando “dar origem aos instrumentos dos sistemas de avaliação, sendo o documento que fornece a direção para o que será avaliado nos testes cognitivos” (Sousa, 2016, p. 25), aplicada tanto para a formulação das questões da avaliação anual do SPAECE-Alfa, pelo CAED/SEDUC, na disciplina de Língua Portuguesa, como para a avaliação diagnóstica do PAIC.

Os níveis de aprofundamento da matriz variam de 1 a 4, mas, quando se relaciona toda a matriz ao SPAECE-Alfa, ou seja, somente com o nível de 2º. ano, observa-se que, para a aplicação dessa avaliação, utilizam-se os descritores D1 (níveis N1 e N2); D2 (nível N2); D3 (nível N2); D4 (nível N1); D5 (níveis N1 e N2); D6 (níveis N1 e N2); D7 (níveis N1 e N2); D8 (níveis N1 e N2); D9 (níveis N1 e N2); D10 (níveis N1 e N2); D11 (níveis N1 e N2); D12 (nível N1); D13 (níveis N1 e N2); D14 (Níveis N1 e N2); D16 (níveis N1 e N2); D17 (níveis N1 e N2); D18 (nível N1) e D22 (N1), totalizando 18 descritores para a composição da avaliação, que serão definidos de acordo com a edição do SPAECE-Alfa, sendo que cada descritor caracteriza uma, e somente uma, habilidade.

Percebe-se que a matriz de referência da disciplina de Língua Portuguesa é limitada, pois aborda apenas uma parte dos conteúdos da matriz curricular, em especial os que dizem respeito aos descritores cobrados nas avaliações externas, objetivando avaliar as competências por eles indicadas. Funciona como norteador das práticas pedagógicas dos gestores e professores, responsabilizando-os pela qualidade da aprendizagem no que diz respeito à leitura e à escrita. No entanto, os dados das avaliações necessitavam de um sistema informatizado para armazenamento e consultas posteriores. Por isso, Dantas afirma:

Com o advento do PAIC, a equipe técnica da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) sentiu a necessidade da criação de um sistema informatizado de dados, tendo por objetivo monitorar os resultados dos desempenhos das turmas nas avaliações externas realizadas pelos municípios, divulgando os resultados destas avaliações, de forma apropriada, junto a diretores, supervisores e professores, para melhorar a qualidade da educação nas séries iniciais do ensino fundamental, tal sistema chamou-se Sistema PAIC (SISPAIC) (Dantas, 2018, p. 24).

O SISPAIC foi introduzido como sistema de monitoramento para que os municípios pudessem realizar a digitação dos dados das avaliações diagnósticas. Todavia, apesar da implementação do SISPAIC, o município de Fortaleza não o utilizava, tendo optado, em 2010, por criar um sistema próprio informatizado, que pudesse realizar o acompanhamento de forma prioritária para os alunos em fase de alfabetização, sem deixar, no entanto, de ter suas bases de construção no SISPAIC. Assim, foi criado pela Secretaria Municipal de Ensino do município de Fortaleza, o SAEF, que é alimentado por duas fontes de dados: as Avaliações Diagnósticas

de Rede (ADR), elaboradas pela Célula de Avaliação da Aprendizagem, setor integrante da Coordenadoria de Ensino Fundamental, e pelas Avaliações Diagnósticas Externas do PAIC (ADEP), elaboradas pela SEDUC.

As ADR, em nível municipal, são elaboradas a partir dos protocolos da SME, no que diz respeito ao componente leitura e ao componente escrita, com base na Matriz de Referência do PAIC, do 1º. ao 5º. ano. O Quadro 14 mostra os níveis de referência de leitura e escrita da ADR em nível municipal.

Quadro 14 - Níveis de referência de leitura e escrita das ADR.

Nível	Descritores	Significado	Documento Orientador
Leitura	NI	Não identifica letras/ sílabas	Protocolo SME
	AL	Identifica apenas letras	
	AS	Identifica apenas sílabas	
	LP	Lê palavras	
	LF	Lê frases	
	LTS	Lê texto silabando	
	LTCF	Lê texto com fluência	
Escrita do nome	NP	A escrita produzida não corresponde a nenhuma parte do nome	Protocolo SME e Eixo da escrita da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PAIC
	P	A escrita produzida se aproxima de alguma parte do nome	
	PN	A escrita revela somente o primeiro nome, com todas as letras, na sequência correta	
	CP	A escrita revela o nome completo parcialmente correto	
	NC	A escrita revela o nome completo, corretamente	
Escrita de palavras	PS	Pré-silábico	Protocolo SME e Eixo da escrita da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PAIC
	S	Silábico	
	SA	Silábico-alfabético	
	A	Alfabético	
	AO	Alfabético-ortográfico	
Escrita da frase	NF	Não escreveu uma frase	

	FSR	Escreveu uma frase sem relação com a figura	Protocolo SME e Eixo da escrita da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PAIC
	FP	Escreveu uma frase contendo uma palavra	
	FISS	Escreveu uma frase com sentido incompleto, sem segmentação convencional	
	FCSS	Escreveu uma frase com sentido completo, sem segmentação convencional	
	FIS	Escreveu frase com sentido incompleto, com segmentação convencional	
	FCS	Escreveu frase com sentido completo e com segmentação convencional	
Escrita do texto	ENA	Produziu texto não verbal (desenhos) ou escrita predominantemente não-alfabética	Protocolo SME e Eixo da escrita da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PAIC
	PSC	Escreveu palavras soltas, predominantemente alfabéticas, com ou sem coerência com a proposta	
	FSSC	Escreveu frase ou frases soltas sem coerência com a proposta	
	FSC	Escreveu frase ou frases soltas coerentes com a proposta	
	ENA	Produziu texto não verbal (desenhos) ou escrita predominantemente não-alfabética	

Fonte: elaboração minha (2022).

Evidencia-se aí que a Avaliação Diagnóstica de Rede no município de Fortaleza apresenta um nível de leitura e quatro níveis de escrita (nome, palavras, frases e textos), cada um com seus respectivos descritores. Quanto à escrita de palavras, os descritores fundamentam-se na psicogênese da língua escrita, de Emílio Ferreira e Ana Teberoski (1999).

Nessa direção, Almeida e Gomes afirmam que

O paradigma psicogenético trouxe como premissa fundamental valorizar as crianças como sujeitos que assumem um caráter ativo no processo de ensino e aprendizagem, visto que elas adquirem o status de protagonista na forma como estabelecem a relação com o conteúdo a ser aprendido, em detrimento a ideia de sujeito passivo, que espera pacientemente o momento para a prender (Almeida; Gomes, 2015, p. 210).

Trabalhos já pesquisados identificam a criação do SAEF em 2010; no entanto, ainda que de modo informal, constata-se que sua idealização se deu em meados de 2005, tendo sido implementado em 2009 e tendo sua primeira aplicação ocorrido em 2010. Os instrumentais das avaliações diagnósticas ficam ao encargo da Coordenadoria do Ensino Fundamental, por meio da célula de avaliação, responsável por elaborar as questões, cuja produção “é de responsabilidade do setor de avaliação dos Distritos de Educação, que as distribui às escolas nos meses de fevereiro, abril, junho, agosto, setembro, outubro e novembro” (Lopes; Vieira; Ramos, 2017), ou seja, é um sistema informatizado, que se destina ao cadastramento das avaliações diagnósticas e produz relatórios de acertos e participação dos alunos.

Machado e Alavarse afirmam:

A escolha por tornar o município responsável pela elaboração e aplicação de uma avaliação externa em larga escala como política de rede se apresenta aos gestores municipais como uma possibilidade de maior controle dos processos, o que parece não ser possível quando esta é de responsabilidade do governo federal ou estadual (Machado; Alavarse, 2014, p. 430).

Assim, é possível aos secretários municipais, que compõem as células de avaliação, um acompanhamento mais próximo dos processos de elaboração, aplicação e avaliação de pré-testes, que servirão para identificarem-se as dificuldades dos estudantes, além de nortear e modificar o trabalho pedagógico dos professores. Por exemplo, o atingimento dos níveis de compreensão leitora depende de uma convivência constante do aluno com textos que possibilitem a ele uma percepção em sua totalidade, desenvolvendo, assim, a capacidade de criar hipóteses, saindo da superficialidade da decodificação e da compreensão.

Desde sua implementação, em 2013, o SAEF passou por várias adaptações de usabilidade, de acordo com os manuais do usuário, de 2013 e 2018. O primeiro manual apresentava o sistema com seis telas principais: autenticação, em que o gestor escolar digitava senha para logar-se ao sistema; seleção da escola; digitação; gerenciamento de *download*; relatórios; e sistema. Na edição de 2018, o SAEF realizou melhorias quanto à visualização de tabelas e gráficos gerados. Cada seção é explicada detalhadamente para que o usuário possa compreender as ações do sistema.

Portanto, apresento, a seguir, as principais telas do sistema, com suas principais funcionalidades, não com a finalidade de análise, mas com a de demonstrar sua operacionalidade quando do acesso, da digitação e da geração dos relatórios produzidos com os dados das avaliações diagnósticas, que, por sua vez, possibilitam, de alguma forma, o

entendimento do processo de criação, implantação, operacionalização e suas conexões com os outros sistemas. A Figura 6 retrata o início desse processo.

Figura 6 - Tela de *login* do SAEF

Fonte: SAEF (2023).

O acesso ao sistema pode ser feito a partir de vários níveis de usuários: público, escola, distrito de educação e SME. Cada usuário, à exceção do público, deve ter as credenciais de nome e senha para acessar as funcionalidades do sistema. O quadro abaixo mostra os níveis de usuários, credenciais (nome e senha) e suas permissões.

Quadro 15 - Níveis, credenciais e permissões de acesso ao SAEF.

Níveis de Usuário	Credenciais de acesso (nome e senha)	Permissões
Público	Não	Acesso aos relatórios das escolas, podendo-se selecionar ano, tipo de avaliação e turma/ turno. No entanto, os relatórios não exibem os nomes dos alunos, como forma de não exposição.
Escola	Sim	Acesso aos relatórios da escola, sistema, digitação de notas das turmas/ turnos.

Distrito de Educação	Sim	Acesso a todas as funcionalidades do usuário escola das unidades escolares que compõem o distrito de educação.
SME	Sim	Acesso ilimitado, podendo-se acessar dados de toda a rede de ensino.

Fonte: Manual do Usuário – SME (2018).

Interessam a este trabalho as telas que compõem o usuário escola, para que seja possível compreender a operacionalização do sistema *in loco*. Após o acesso ao sistema, é disponibilizada a tela que permite escolher o ano letivo, o tipo de avaliação e o ano/ turma, com seus respectivos estudantes, de acordo com a figura a seguir.

Figura 7 - Tela inicial de digitação do SAEF.

Fonte: SAEF (2023).

É possível visualizar, na Figura 7, as informações de identificação como nome do usuário, escola e data do último acesso, além das funcionalidades de digitação, relatórios e sistemas, que são liberadas após a escolha de “ano letivo”, “avaliação” e “turma”. Ao clicar-se em “Digitar”, o sistema apresenta a tela de digitação, para que os dados da avaliação sejam inseridos para cada aluno, como mostra a Figura 8. É importante ressaltar que as abas de digitação e os relatórios têm diferenciações quanto ao acesso da ADR mensal e da AD do eixo da avaliação do PAIC.

Figura 8 – Tela de Digitação dos dados da ADR mensal.

SAEF sair

Prefeitura de **Fortaleza**  
Secretaria Municipal da Educação

Usuário: 4819901  
Ultimo Acesso: 23/09/2023 - 09:14

**ESCOLA MUNICIPAL** 23/09/2023 - Sábado

Início Escolher Escola **Digitação** Relatórios Sistema

**Avaliação**

Escola: 23076682 - ESCOLA MUNICIPAL  
Ano letivo: 2023  
Turma: 2º ANO - A - MANHÃ

[Voltar](#)

**Lista de Alunos**

Avaliação: AVALIAÇÃO MENSAL - SETEMBRO - 2º ANO

⚠️ 1. LEITURA 2. ESCRITA DE PALAVRAS 3. ESCRITA DO NOME 4. ESCRITA DE FRASE 5. ESCRITA DE TEXTO

**1 - [ ] - 7 Anos**

**Português**

Situação: Realizou Atividade NEE: POSSUI COMPROVADO POR LAUDO MÉDICO

1. 6 - ▾ 2. 4 - ▾ 3. 5 - ▾ 4. 7 - ▾ 5. 6 - ▾

[Salvar](#)

**2 - [ ] - 8 Anos**

**Português**

Situação: Realizou Atividade NEE: NÃO POSSUI

1. 6 - ▾ 2. 4 - ▾ 3. 5 - ▾ 4. 7 - ▾ 5. 6 - ▾

Fonte: SAEF (2023).

No caso acima, trata-se do ambiente de digitação da ADR do mês de setembro de 2023, em que são inseridos os valores correspondentes aos conceitos sobre os níveis de leitura e de escrita dos estudantes, cujos nomes foram apagados para a preservação de suas identidades, assim como informações sobre deficiência comprovada, por laudo médico ou não, e sobre participação efetiva na avaliação. Após a inserção das notas da avaliação, o sistema produz relatórios referentes ao desempenho mensal e participação dos alunos, conforme a Figura 9.

Figura 9 - Tela de acesso aos relatórios da ADR mensal do SAEF.

SAEF sair

**Prefeitura de Fortaleza**  
Secretaria Municipal da Educação

Usuario: 4819901  
Ultimo Acesso: 23/09/2023 - 10:13

**ESCOLA MUNICIPAL** 23/09/2023 - Sábado

Início Escolher Escola Digitação **Relatórios** Sistema

**Relatórios**

Unid. de Trabalho: ESCOLA MUNICIPAL

Ano Exercício: 2023

Série: 2º ANO

Avaliação: AVALIAÇÃO MENSAL - SETEMBRO - 2º ANO

Turma: 2º ANO - A - MANHÃ

Extensão:  PDF  XLS

Contra-Turno:  PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (PDDE)  PROGRAMA ENSINO PRÓ TÉCNICO  PROGRAMA INTEGRAÇÃO

Escola de tempo integral:

Desempenho Mensal **Participação**

Desempenho Mensal

Alternativas por Aluno Quantitativo Leitura e Escrita por Turma

Gerar Gerar

Fonte: SAEF (2023).

A figura mostra duas abas: desempenho mensal e participação. O primeiro relatório, de desempenho mensal, é chamado de “alternativas por aluno”, apresentando informações sobre a disciplina avaliada; o tipo de avaliação; as necessidades especiais do aluno, caso haja; o ingresso do aluno na escola (se é novato ou não); além dos conceitos referentes aos níveis de leitura e escrita em que o estudante está. O segundo relatório, intitulado “quantitativo leitura de escrita por turma” condensa, em um único documento, o quantitativo de todas as turmas em seus respectivos níveis. Por sua vez, o relatório da aba “participação” mostra a quantidade e a porcentagem de alunos que realizaram a prova. Em relação às ADR do eixo de avaliação externa do PAIC, o sistema se apresenta com três abas de relatórios (desempenho periódico, gráficos e participação), conforme indica a Figura 10. No entanto, sua análise e seu detalhamento serão realizados na seção 8.3, que trata dos relatórios produzidos pelo SAEF.

Figura 10 - Tela de acesso aos relatórios da ADR eixo avaliação externa do PAIC.

Fonte: SAEF (2023).

A figura 10 apresenta as abas desempenho periódico, gráficos e participação. Na aba de desempenho periódico, localizam-se quatro relatórios: alternativas por alunos, acertos/ erros por aluno, porcentagem de acertos por turma e produção escrita por turma. Esses relatórios armazenam informações sobre a alternativa marcada em cada questão correspondente a um determinador descritor, produção escrita, representação gráfica, identificação das questões respondidas (certas e erradas), porcentagem do índice de acertos individualmente e por turma. Na aba gráficos, visualizam-se também quatro relatórios: desempenho escola/ DE/ município, porcentagem de acertos por questão/ turma, gráfico de acertos por descritor/ escola e gráfico de número de itens corretos/ escola, conforme a Figura 11.

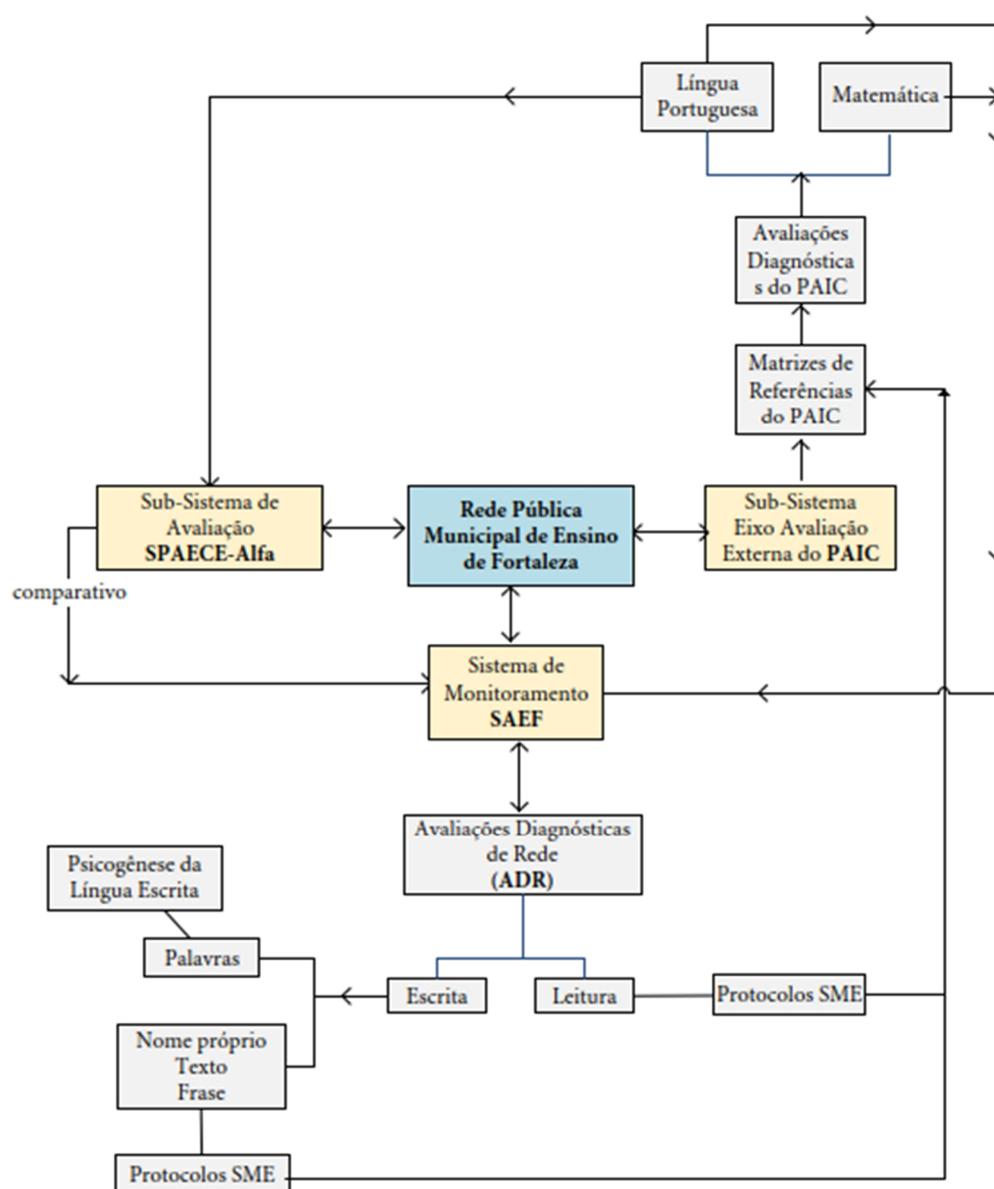
Figura 11 – Tela de acesso aos relatórios do SAEF.

Fonte: SAEF (2023).

Na Figura 11, observamos que os relatórios fornecem dados relativos aos índices de acerto da escola em relação ao Distrito de Educação e ao município de Fortaleza, além de número de acertos das turmas, levando em consideração cada descritor da avaliação e a porcentagem de acertos por questão em cada turma, individualmente. Na aba participação, há, em termos percentuais, a presencialidade dos estudantes na avaliação.

Neste momento do estudo, após o detalhamento de certas características dos (sub)sistemas, sinto a necessidade de expor, de forma resumida, a maneira como eles se conectam e se comunicam, para que possamos compreender o compartilhamento das informações e entender seu funcionamento global, ou seja, um sistema não funciona na sequência linear dos outros; todos acontecem ao mesmo tempo, ocorrendo a retroalimentação da tríade, como demonstra a Figura 12.

Figura 12 – Retroalimentação e interconexões da tríade SPAECE-Alfa, SAEF e PAIC.



Fonte: elaboração minha (2023).

Verificamos, a partir da figura, que a tríade que compõe a Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza tem destacados em seu entorno (como vemos ao centro, em azul claro) três (sub)sistemas (identificados pela cor amarela) que tratam de avaliação. Apesar de complexo, é possível perceber que os (sub)sistemas comunicam-se por meio das matrizes de referências, dos protocolos e de suas avaliações diagnósticas, o que permite alimentar o sistema SAEF com duas avaliações: a primeira, constituída pelas avaliações diagnósticas das disciplinas de Português e

Matemática, pertencentes ao eixo avaliação externa do PAIC e produzida pela SEDUC/CE, de que apenas a disciplina de Português é utilizada no SPAECE-Alfa; a segunda, referente às Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), produzidas pela própria Secretaria de Educação do Município e fundamentadas nos protocolos da SME e nas matrizes de referência do PAIC, relacionadas à escrita ou à leitura dos estudantes. As interconexões caracterizam-se como um “conjunto de elementos, ideias ou concretos, que mantêm relação entre si formando uma estrutura [...] formando um todo dotado de certo grau de harmonia e autonomia, voltado para a finalidade” (Bordignon, 2009, p. 6). É sob essa perspectiva que as interconexões da tríade podem ser percebidas como um todo conectado, sem desconsiderar seus elementos integrantes de forma individualizada, uma vez que têm suas especificidades.

Sob o pretexto de alcançar qualidade educacional, as avaliações diagnósticas são realizadas com o propósito de projetar antecipadamente um possível resultado no SPAECE-Alfa. Mesmo que os dados sejam fielmente inseridos no SAEF e reflitam uma realidade aproximada das dificuldades de aprendizado em determinados conteúdos, não é possível a garantia de que o sucesso na avaliação do SPAECE-Alfa seja alcançado.

Sobre as avaliações diagnósticas, Gallo e Mendonça afirmam que

Os efeitos do mercado chegam à escola como nuvem de fumaça. Talvez uma de suas maneiras mais perversas, sejam as chamadas práticas diagnósticas [...]. Quase sempre elas se desdobram em processos de patologização e medicalização escolar. Os modos de avaliar, logo, de diagnosticar, o desempenho dos alunos nas escolas adota critérios muito semelhantes àqueles aplicados nas empresas, amparados em várias modalidades de provas (Gallo; Mendonça, 2020, p. 117).

Não se descarta o uso do sistema, mesmo porque os relatórios produzidos servem como alerta para que a gestão escolar e os professores verifiquem os descritores em que os alunos estão, supostamente, “deficitários” e possam, assim, introduzir estratégias pedagógicas a fim de lidar com diferentes situações. Porém, as discussões sobre práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem são muito mais profundas.

Desse modo, diante do contexto apresentado e das características de avaliação e monitoramento, podemos considerar o SPAECE-Alfa como subsistema de avaliação, já que integra o sistema maior de avaliação que é o SPAECE; o eixo da avaliação externa do PAIC como um subsistema de avaliação, já que é parte de um programa maior, o PAIC; e o SAEF como sistema de monitoramento.

## 5 UM APORTE SOBRE O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

*Mas o verdadeiro motor da história continua a ser o poder do capital, que subordina o Estado e a sociedade, colocando-os a serviço de sua acumulação cega (Dardot; Laval, 2016, p. 23).*

*A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão (Freitas, 2018, p. 37).*

Neste capítulo, diante da temática referente a *um aporte sobre o neoliberalismo e a educação*, problematizo significativamente os efeitos produzidos pelo neoliberalismo no campo educacional, além de refletir sobre sua inteligência e criatividade diante do mercado e do ideário empresarial que constitui sujeitos e instituições.

Inicialmente, o neoliberalismo distingue-se do que se denomina como “liberalismo clássico”, que, de acordo com Dardot e Laval (2016), caracteriza-se pela elaboração das questões limítrofes governamentais. Segundo Brown (2019), esse modelo econômico é conhecido como *laissez-faire*<sup>35</sup>, e o modelo político, como “vigia noturno/guarda noturno”<sup>36</sup>. No entanto, ainda existem pontos em comum entre o “liberalismo clássico” e o “neoliberalismo”, como a exigência de limites do Estado em favor do mercado, mas a partir de concepções diferenciadas em relação ao que é definido como concorrência, sendo “um processo de descoberta e aprendizado que modifica os sujeitos, ajustando-os uns aos outros” (Dardot; Laval, 2016, p. 139) e “uma prática, uma maneira de fazer política” (Veiga-Neto, 2000, p. 188), ou seja, modelos relacionados às questões políticas e econômicas cujo princípio basilar é a liberdade.

O neoliberalismo é uma racionalidade que pode ser definida como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p.17). É no contexto da governamentalidade neoliberal<sup>37</sup>, conforme Michael Foucault, que o sujeito é incentivado a

<sup>35</sup> Princípio básico do liberalismo clássico/tradicional que “garante a liberdade das/nas relações econômicas” (Santos, 2009, p. 285).

<sup>36</sup> A expressão vigia noturno/guarda noturno, refere-se “aquele que se limita a vigiar e punir os infratores da ordem enquanto a carruagem do mercado - do então capitalismo, em erupção, no século XIX, - seguia o seu curso de sucesso, sem nenhuma interferência do poder público. [...] ao cingir-se à preservação da ordem pública, tinha como objetivo, em última instância, tão só garantir a acumulação capitalista desregrada, sem nenhum compromisso efetivo com o social” (Rios, 2021).

<sup>37</sup> Governamentalidade é “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (Foucault, 2008, p.145).

tornar-se um homem empresário de si mesmo, e que as estratégias de governo, por meio de seus procedimentos, suas práticas e seus discursos, incidem no modo de ser e viver dos sujeitos em uma racionalidade fundamentada “na dinâmica de maximização de performance exigindo a flexibilização contínua de normas tendo em vista o crescimento de quem vence relações de concorrência” (Safatle, 2023, p. 143), responsabilizando-se, enquanto ser social, pelo sucesso e pelo fracasso de sua vida, e cuja valorização, assim como em uma empresa, é vista a partir dos resultados obtidos no mercado concorrencial e do esforço empreendedor, correndo o risco, no caso de não empreender, de ter “suas vidas desqualificadas, precarizadas, marginalizadas, senão excluídas” (Gadelha, 2021, p. 101).

Silva alerta:

A ideia é que o trabalhador busque, individualmente, e muitas vezes com financiamento próprio, formas de educação diversas efetivas ao longo da vida, para que possa se adequar mais facilmente às ofertas de trabalho, sempre com sua mão de obra atualizada e disponível ao mercado, ainda que, muitas vezes, este não tenha interesse na sua força de trabalho (Silva, 2016, p. 44).

Assim, “a governamentalidade faz referência ao campo estratégico das relações de poder que, sobre a égide do Estado, estão implicadas na maneira como se dirige a conduta dos outros e de si próprio” (Garcia; Osório, 2013, p. 159).

Nessa discussão, Franco *et al.* afirmam:

Como modo de gestão de si, o neoliberalismo pressupõem um sujeito que age em conformidade com a lógica capitalista, movido pelo interesse, pela utilidade, pela satisfação, que se traduzem nas formulações teóricas em termos matemáticos. Como modelo de gestão dos outros, o neoliberalismo pressupõe um modelo de interação social baseado na dinâmica do mercado [...]. Tanto a gestão de si mesmo como a gestão dos outros, por conseguinte, subordinam-se à lógica da exaltação do valor (Franco *et al.*, 2023, p. 67).

Dessa forma, “o imperativo do desempenho transforma os indivíduos numa espécie de carrascos de si mesmos pois o sucesso e o fracasso são de exclusiva responsabilidade de cada um” (Gallo; Mendonça, 2020, p.109). Isso acontece, exatamente, porque as condutas vão se tornando calculáveis a partir da constituição dos princípios de desempenho atrelados aos modos de subjetivação, ou seja, dos regramentos pelos quais os indivíduos têm seus comportamentos classificados como responsáveis, competentes e motivadores de si mesmos (Dean, 1995, *apud* Popkewitz; Lindblad, 2001).

Dardot e Laval afirmam que

a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita, ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (Dardot; Laval, 2016, p. 328).

A racionalidade neoliberal, que coloca a responsabilidade do sujeito sobre seu sucesso ou fracasso a partir de seu “empreender”, precariza esse sujeito e o isola, cada vez mais, da teia social, já tão caracterizada pelas iniciativas privadas, mas “capaz de mobilizar afetos e ganhar adesão social” (Franco *et al*, 2023, p. 71). Assim, “A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência<sup>38</sup> como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Portanto, no neoliberalismo, o individualismo pauta a produção das subjetividades, transformando a vida social dos sujeitos em mercadoria<sup>39</sup>, inclusive na educação, ao tratar tudo e todos como objetos de negociação, a partir de uma preocupação apenas com o lucro e com a acumulação de capital.

Segundo Veiga-Neto,

Tudo é mercadoria e, enquanto tal, tudo pode ser medido, quantificado, para logo ser comparado, avaliado, ranqueado e trocado. Esse ‘tudo é mercadoria’ tem de ser compreendido no sentido mais amplo possível: todos os produtos manufaturados, todos os processos de produção, todos os indivíduos e suas práticas sociais e culturais são (vistos, vividos, pensados, valorados, utilizados e trocados) como mercadorias”. (Veiga-Neto, 2017, p. 281).

Esse fenômeno, filho da crise fiscal do Estado, pode-se assim dizer, gestou-se no Colóquio Walter Lippmann<sup>40</sup>, em 1938, e nasceu em oposição ao Estado intervencionista, após a Segunda Guerra Mundial, com Margaret Thatcher, em 1979, na Inglaterra, e com Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos. Simbolizava “o esforço para restaurar certas bases teóricas do liberalismo, num contexto em que havia perdido a hegemonia” (Franco *et al*, 2023, p. 65).

Colaborando com o tema, Laval afirma que

A ideologia do livre mercado encontrou como terreno clássico de aplicação os Estados Unidos e a Inglaterra, antes de se espalhar pelo mundo. Ronald Reagan, em seu programa eleitoral de 1980, prometia desregular a educação pública, extinguir

<sup>38</sup> Concorrência, por definição, “é o ato ou o efeito relacionado à tentativa de alcançar a primazia sobre algo em detrimento de outras pessoas. A ideia de concorrência, portanto, sempre está relacionada com a competição, com a disputa, com a rivalidade ou com a guerra” (Casara, 2024, p.126).

<sup>39</sup> Segundo Casara (2024, p. 41), mercadoria é a apresentada como “mera positividade, como aquilo que se deve desejar e que tem por destinação agradar e ser útil, enquanto o que desagradar ou dificulta a “arte de governar” deve ser escondido, excluído e/ou destruído”.

<sup>40</sup> O Colóquio Walter Lippmann foi uma reunião de cinco dias, em Paris, iniciando em 26 de agosto de 1938, entre diversos intelectuais, na tentativa de lançar as bases daquilo que seria, uma década depois, chamado de Sociedade de Mont-Pèlerin (Dardot; Laval, 2016, p. 71).

o Departamento Federal de Educação e acabar com o *busing* (miscigenação escolar) (Laval, 2019, p. 110).

A introdução do neoliberalismo no governo Thatcher, por sua vez, implicou emissão de moeda, aumento das taxas básicas de juros e diminuição dos impostos sobre os altos rendimentos, além de ter provocado altos níveis de desemprego, imposição de nova legislação aos sindicatos e criação de um amplo programa de privatização, além de um movimento de reestruturação da sociedade civil, baseada no individualismo e na competição. Surgia, assim, “um novo tipo de cidadão-consumidor” (Ball, 2011, p. 31).

Safatle afirma que

O neoliberalismo não é apenas um modo de regulação dos sistemas de trocas econômicas baseado na maximização da concorrência e do dito livre-comércio. Ele é um regime de gestão social e produção de formas de vida que traz uma corporeidade específica, uma corporeidade neoliberal. Margareth Thatcher mostrou ao menos a virtude da honestidade ao afirmar que “a economia é o método. O objeto é modificar o coração e a alma”. Se Thatcher tivesse lido Foucault, ela complementaria afirmando que o coração e a alma são peças na dominação que o poder exerce sobre o corpo. (Safatle, 2023b, p. 137).

Já nos Estados Unidos, a prioridade estava relacionada à competição militar com a Rússia, objetivando extinguir o comunismo daquele país, ou seja, o neoliberalismo estava direcionado a uma concepção mais moral do que econômica. Internamente, porém, Reagan, assim como Thatcher, diminuiu os impostos em benefício dos ricos, aumentou os juros e extinguiu a única greve forte de seu governo (Anderson, 1995). Rapidamente, essa racionalidade espalhou-se para países anglo-saxões, a exemplo de Austrália, Nova Zelândia e Canadá, com propostas de combater o keynesianismo, elemento fundante do bem-estar social (Harvey, 2005).

Por sua vez, Sousa *et al.* lembram que

A crise fiscal do estado, o abandono do padrão ouro-dólar, os choques do petróleo de 1973 1979 e, de maneira mais geral e institucional, a derrocada do acordo de Bretton Woods, constituem os grandes marcos que caracterizam a conturbada década de 1970, tornando possível o triunfo da ideologia neoliberal sobre a doutrina keynesiana, de forte centralidade no Estado até então predominante. (Sousa *et al.*, 2010, p. 28).

Pode-se perceber que a racionalidade neoliberal, de forma generalizada, questiona a suposta falta de gerenciamento do Estado na produção de bens e serviços, nas mais diversas

formas de atendimento ao cidadão. É importante, porém, reconhecer que, apesar de toda a investida neoliberal, o estado de bem-estar social <sup>41</sup> manteve-se vivo.

Ainda de acordo com Sousa *et al.*:

Vale ressaltar que os Estados Unidos não praticaram várias das políticas neoliberais que eles propuseram ao estrangeiro. Não privatizaram a previdência, que continua pública e baseada no sistema de repartição, embora tenham recomendado reformas privatizantes sob a base da capitalização, cujo exemplo mais marcante é o chileno; não perseguiram o equilíbrio orçamentário restringindo gastos, principalmente nos momentos de recessão, mas impuseram políticas de austeridade aos demais países; lutaram em favor de um código de falências para proteger as empresas americanas em dificuldade, concedendo novos créditos, mas se posicionaram contra no caso estrangeiro; sustentam o estrito controle da inflação pelos demais bancos centrais (o que compromete o crescimento e o emprego, principalmente nos países de terceiro mundo), mas negligenciam a questão da inflação em prol do crescimento e do emprego nos Estados Unidos, contrapondo-se, assim, ao próprio banco central americano; e de forma surpreendente relativizam internamente a apologia ao livre mercado, reconhecendo seus limites tendo em vista a solução dos problemas econômicos e sociais, considerando, portanto, que o Estado exerce um papel importante nesse sentido (Sousa *et al.*, 2010, p. 35).

Por exemplo, em 1993, na Inglaterra e nos Estados Unidos, gastos públicos eram ainda mais elevados do que no período da implantação do ideário neoliberal, ou seja, mesmo parecendo contraditório, o neoliberalismo necessita, em maior ou menor grau, da intervenção estatal, sendo que a competitividade e a concorrência têm aí um lugar de destaque. Entretanto, no contexto da racionalidade neoliberal, o Estado passa a ser forte como guardião do direito privado, ou seja, comprometido com o desenvolvimento do mercado e protetor dos interesses econômicos, questão explorada de forma muito robusta por Dardot e Laval (2016), em sua obra *A nova razão do mundo*. Assim, o neoliberalismo caracteriza-se por “não funcionar contra o Estado, mas através dele” (Dale, 2010, p. 1.104), o que leva à compreensão do motivo pelo qual “o neoliberalismo é, na verdade, o triunfo do Estado, e não sua redução ao mínimo” (Safatle, 2023a, p. 27), organizando desta forma o *modus operandi* do capital.

Sob essa perspectiva, Ferreira pondera que

Tanto em sua versão neoclássica quanto em sua versão regulacionista, o Estado [...] quando é avisado para não intervir nas relações mercantis, ele cumpre contraditoriamente, uma função do capital em estimular a concorrência e a competitividade dos sujeitos e das empresas. Do outro lado, burocratiza as relações políticas e mercantis quando é chamado para advogar e executar diretamente as ações do mercado. (Ferreira, 2014, p. 134).

---

<sup>41</sup> O estado de bem-estar social “representa um pacto social entre o trabalho e o capital, que remonta às reorganizações institucionais do capitalismo no início do século na Europa, especialmente nas origens da social-democracia europeia, com as expressões mais vigorosas nas social-democracias escandinavas” (Frigotto, 2021, p. 106).

Nessa mesma direção, Carvalho afirma:

sendo o Estado um dos pilares de sustentação do sistema sociometabólico do capital, sua atuação na civilização capitalista se faz indispensável, a materializar-se, de formas distintas e peculiares, em coadunância com as exigências históricas dos processos de expansão do capital (Carvalho, 2010, p. 171).

O ápice da industrialização nos países de economia avançada, integrantes da OCDE, acontece em meados dos anos 1960. Em seguida, nos anos 1970, ocorre um processo de desindustrialização, firmando uma nova relação entre os mercados e as empresas, o que ficou conhecido como economia pós-industrial. Alguns elementos importantes influenciaram tal dinamismo da economia mundial. Um primeiro elemento foi a inserção de novos modelos de produção, facilitada pelo desenvolvimento das inovações tecnológicas eletrônicas, o que modificou sobremaneira as relações de poder. Um segundo elemento diz respeito ao enorme avanço dos mercados financeiros internacionais, que, por serem extremamente competitivos, levaram os estados nacionais à dependência, com vistas à implementação das políticas públicas nacionais (Fernandes, 2012).

Fica evidente que, por um lado, a abertura dos mercados internacionais configura-se em uma necessidade global, e que, por outro, necessita-se da proteção e da intervenção do Estado. A grande questão é que, conforme Borón (2012, p. 100), a “aplicação das receitas neoliberais de estabilização e de ajuste estrutural tem precisamente a produzir as condições menos promissoras para que as economias em questão possam sobreviver exitosamente”.

No entanto, o entendimento sobre o neoliberalismo não pode ser visto somente a partir de uma conjuntura, seja econômica, política ou social, de modo individualizado, homogêneo, coeso, estável; deve ser observada a partir de um espectro amplo, complexo, com suas permanentes mutações. É “nessa capacidade de se retroalimentar e gerenciar os efeitos de seus próprios fracassos que se localiza a maior força do neoliberalismo” (Dunker *et al.*, 2023, p. 229).

Colaborando com o tema, Han esclarece que

Quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso. Aí está a inteligência peculiar do regime neoliberal: não permite que emerja qualquer resistência ao sistema (Han, 2023, p. 16).

Nesse contexto, Frigotto (2021, p. 79) afirma: “a ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade”. Por

sua vez, Dardot e Laval (2016) esclarecem que, para captar-se a originalidade do neoliberalismo, é preciso identificar seu foco na relação entre as instituições e a ação individual de cada um. E na educação não é muito diferente.

O campo educacional, certamente é um *locus* em que essa racionalidade neoliberal, assim como práticas fundamentadas nessa racionalidade, entendida como um modo de vida, ganha cada vez mais espaço na atualidade. A escola decifrada pela forma econômica do mercado, por sua vez, funciona como um aparelho de biorregulação que produz subjetividades individuais e sociais emaranhadas no modo de vida neoliberal, conectando-se a mecanismos que atuam em defesa da sociedade tal como se encontra montada (Resende, 2018, p.12)

É o que Laval (2019) vem chamar de “escola neoliberal”, caracterizada por mudanças na gestão, pela inserção de mercados locais e implementação da lógica econômica na área pedagógica, em cujo contexto a mercantilização do ensino absorve os elementos da concorrência generalizada, exatamente porque é na escola e em outras instituições, como faculdades, centros universitários, universidades, que “as transformações mais perniciosas têm ocorrido, à medida que a pressão pelo crescimento econômico leva a mudanças no currículo, no ensino e no financiamento” (Nussbaum, 2019, p. 10). Isso ocorre não somente entre as escolas particulares, mas também entre as públicas, conduzindo a uma luta de todos contra todos e dividindo o cenário educacional entre ganhadores e perdedores, devendo os vencedores “acreditar que conquistaram o sucesso através do próprio talento e empenho” (Sandel, 2022, p. 22), e sendo esse um “paradigma inadequado para a educação” (Freitas, 2018, p. 114), em vista da concepção de formação. Dessa forma, “escolas concorrentes precisam de bons resultados finais para provar que produzem os seres humanos desejados” (Skudlarek, 2013, p. 83). Nesse contexto “de competição entre as escolas, a educação é compreendida como uma mercadoria” (Rothen, 2018, p. 17), ou seja, “a educação passou a ser vista como um serviço, não como direito, e a escola como uma organização, não como instituição” (Santana, 2018, p. 37). O cidadão, por sua vez, é visto como consumidor.

Nessa mesma direção, Freitas ainda afirma:

Instaurar a competição no interior das escolas também propicia que a sua prática educativa, por excelência colaborativa, se converta em algo fragmentado e baseado na concorrência, atingindo não só os professores, mas também os próprios estudantes. (Freitas, 2018, p. 128).

Assim, “uma escola que não foi capaz de cumprir inteiramente suas promessas de igualdade em uma sociedade de classes não pode superar o ressentimento e o distanciamento de muitos dos perdedores de um sistema seletivo” (Laval; Vergne, 2023, p. 202). No entanto,

não se pode esquecer de que a escola, em sua criação como instituição social e pedagógica, tinha, como essência e objetivo específico, a transformação da sociedade. Sendo assim, “todas as instituições de ensino deveriam estar ligadas entre si e reforçar umas às outras em uma trama estreita de coordenações, cooperações, intercâmbios e mobilidades segundo um espírito comum” (Laval; Vergne, 2023, p. 36). Os autores ainda afirmam que “é preciso acabar com a lógica da concorrência, em todos os níveis de ensino, do maternal à universidade” (Laval; Vergne, 2023, p. 99).

Porém, ainda de acordo com os autores, o que se percebe é uma (in)adequação dessa instituição social ao modelo econômico neoliberal, uma vez que é utilizada como instrumento de mercado, o que transforma o sistema educacional em mercadoria. Com isso, as desigualdades sociais aumentam severamente, colocando, de um lado, a escola pública, que, segundo Laval e Vergne (2023), tem sua organização baseada na satisfação das necessidades sociais e, do outro, a escola privada, atuando na produção e na venda de materiais didáticos e serviços, claramente inserida na lógica empresarial, ao passo que, ao exprimir a realidade social, também oculta as desigualdades estruturais, pois “Não há como comparar os índices de escolas com realidades totalmente diversas” (Soligo, 2010a, p. 128).

Laval afirma:

Quando algumas das principais evoluções dos últimos vinte anos são postas em relação, quer se trate da lógica gerencial, do consumerismo escolar ou das pedagogias inspiradas no individualismo e ligadas às transformações econômicas e culturais que atingiram as sociedades de mercado, é possível ver por que e como a instituição escolar vem se amoldando cada vez mais ao conceito – do qual queremos mostrar a configuração geral – de escola neoliberal (Laval, 2019, p. 17).

A racionalidade neoliberal, em sua objetividade, universalidade e estabilidade, amplia o modelo capitalista no sentido de que os trabalhadores não sejam apenas disciplinados, mas que também sejam sujeitos com alta capacidade de resposta, competitivos e eficientes, para o alcance dos melhores resultados. Abarca a instituição escolar de tal forma, que esta, pela imposição de Organismos Internacionais e setores privatistas, sob o (in)viável argumento reformista, desempenha ou, ao menos, facilita o modelo de competição empresarial, compreendendo a educação como instrumento evolutivo da lógica econômica do mercado baseado no desempenho e na concorrência.

A introdução da lógica de mercado na educação pública naturaliza a ideia de que tudo que engloba a educação pública pode ser igualado a produtos comercializáveis. Essa lógica considera, de forma análoga, a escola uma empresa e incentiva a atuação de políticas de privatização (Amestoy, 2023, p. 190).

Nessa mesma direção, Safatle afirma que

A competição empresarial não é um jogo de críquete, mas um processo de relação fundado na ausência de solidariedade (vista como entrave para o funcionamento da capacidade seletiva do progresso), no cinismo da competição que não é competição alguma (pois baseada na flexibilização contínua de normas, no uso de toda forma de suborno, corrupção e cartel, na exploração colonial dos desfavorecidos, na destruição ambiental e no objetivo monopolista final (Safatle, 2023a, p. 32).

A escola, assim, passa a ser uma prestadora de serviços. Nesse contexto, “uma escola pública que exercesse uma restrição ideológica em matéria de fatos sociais e que fizesse, por exemplo das leis do mercado verdade indiscutível seria um instrumento de tirania, não de emancipação” (Laval; Vergne, 2023, p. 55), daí os motivos para que a escola pública seja defendida de acusações de, por exemplo, ser uma ilha, isolada e ineficaz, que não é atravessada por nada, ou seja, uma instituição que pouco faz, além de alienar a sociedade e formar sujeitos incapazes.

Dardot e Laval (2016) afirmam que “A ofensiva neoliberal na escola é um processo já avançado”. Nessa esteira, Laval (2019, p. 88) argumenta: “essa nova ideologia escolar tem a ambição de resolver um problema real na economia moderna: a formação da mão de obra”.

Assim, o interesse neoliberal é garantir a lucratividade a partir da qualificação da mão de obra trabalhadora, impondo à escola os padrões de mercado e adaptando-a a eles, bem como levando à baila o aprofundamento da discussão sobre as relações, no contexto educacional, entre Estado e economia, em que as premissas da educação, sob o olhar dos Organismos Internacionais, em especial da OCDE, passam notadamente pelos interesses do mercado. Essa é uma percepção pragmática, mecanicista, competitiva e utilitarista, que reduz o sujeito a simples peça do capital humano, que, por sua vez, pode ser substituída a qualquer tempo e a qualquer hora, diante das necessidades do livre mercado. Portanto, “essa concepção individualista e utilitarista de educação não é um anexo do programa da sociedade neoliberal. Ela está no cerne desde projeto e sustenta a sua implementação” (Laval; Vergne, 2023, p. 132).

Os anos 1990 marcam o período de implantação de reformas educacionais com o claro objetivo de satisfazer as pressões dos Organismos internacionais e universalizar a Educação Básica, demonstrando um tipo de preocupação com a educação, mesmo que as medidas implementadas não tenham sido completamente capazes de modificar substancialmente o cenário da educação brasileira, caracterizando-se uma situação preocupante diante do quadro educacional, cujas metas estariam longe de serem atingidas.

Em 1993, acontece a Conferência Mundial de Educação, em Nova Delhi, na Índia, convocada pelos Organismos Internacionais responsáveis pela Conferência de Jomtien. A

conferência objetivava acolher e ratificar os objetivos assumidos em 1990, além de avaliar os resultados alcançados. Na ocasião, são reconhecidos os avanços da educação, mas são apontadas também as dificuldades ainda enfrentadas em diversos países.

Segundo a Unesco:

[...] os sistemas educacionais dos nossos países já alcançaram progressos importantes na oferta de educação a contingentes substanciais da nossa população, mas ainda não foram plenamente sucedidos os esforços de proporcionar uma educação de qualidade a todos os nossos povos, o que indica a necessidade de desenvolvermos enfoques criativos tanto dentro quanto fora dos sistemas formais (Unesco, 1990, p. 2).

Ainda nos anos 1990, surgiram, como desdobramentos da Conferência Mundial de Educação para Todos (CMEPT), documentos produzidos por outros Organismos Internacionais, como é o caso da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), criada em 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de coordenar políticas macroeconômicas dos países da América Latina e Caribe.

Shiroma, Moraes e Evangelista afirmam que

O documento econômico da CEPAL, *Transformación productiva com equidad*, alertava em 1990, para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava que países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 53).

Após dois anos da elaboração do primeiro relatório da CEPAL, é publicado o relatório *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade*<sup>42</sup>, que descreve a necessidade de reformas dos sistemas educacionais e a reorganização da gestão educacional. A respeito, Shiroma, Moraes e Evangelista argumentam:

Na visão de seus técnicos tal objetivo [do documento produzido pela CEPAL] só seria alcançado mediante uma ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação profissional existentes na região, assim como mediante a geração de capacidades endógenas para o aproveitamento do progresso científico-tecnológico (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 53).

---

<sup>42</sup> Klaus (2011) discute a equidade no desenvolvimento da educação, especialmente na análise geológica da mudança sobre a administração educacional no Brasil em sua tese *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*.

Entre os anos de 1993 e 1996, a pedido da Unesco, foi criado o Relatório Delors<sup>43</sup>, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, documento em que a educação “é apresentada como um trunfo para a paz, liberdade e justiça social, instância capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico e apta a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 53). O documento produzido leva às escolas princípios neoliberais, como o da liberdade, nos aspectos relacionados ao mercado, à produtividade e à competitividade. Isso indica a importância de conceberem-se os (sub)sistemas de avaliações e monitoramento nas escolas como métricas de qualidade, sem a devida problematização sobre seus efeitos e sobre o modo com que isso repercute na racionalidade que privilegia a concorrência, o ranqueamento, a competitividade.

Nos anos 2000, é realizado o Fórum Mundial de Educação (FME), em Dakar, no Senegal. Nesse evento, representantes de 180 países e 150 ONGs reafirmaram a educação como caminho necessário para atingir-se a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI (Unesco, 2000). Entre outros, o fórum tinha como objetivo avaliar as metas definidas no período de 1990 a 2000 e estabelecer o ano de 2015 como tempo máximo para que as metas referentes às necessidades básicas da aprendizagem fossem cumpridas. Porém, o que ficou constatado foi a não consecução dos objetivos. Já em maio de 2015, realizou-se, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, o FME-Incheon, contando com, aproximadamente, 100 ministros da Educação e vários representantes da sociedade civil, que se reuniram com a finalidade de analisar os resultados do período de 2000 a 2015 e ampliar as metas educacionais até 2030, por meio da adesão à Declaração de Incheon, documento que aponta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030.

Assim, apresentadas essas notas introdutórias sobre a racionalidade neoliberal e as reformas neoliberais, passo a explorar, na próxima seção, o neoliberalismo no contexto da Educação no Brasil, enfocando o período dos governos de Collor a Bolsonaro.

## 5.1 Neoliberalismo e educação no Brasil: de Collor a Bolsonaro

---

<sup>43</sup> O Relatório Delors é um documento que apresenta a aprendizagem ao longo de toda vida e os pilares fundamentais à educação, o “aprender a aprender”, o “aprender a fazer”, o “aprender a conviver” e o “aprender a ser”, a serem aceitos e tomados como sustentáculos de políticas de educação (Delors *et al.*, 1998). O Trabalho de Conclusão de Curso de Motta (2020), colega do grupo de prática de pesquisa, intitulado *Relações entre racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas: uma análise sobre o Relatório Delors* (1996), aborda o tema.

A dilapidação do Estado brasileiro, durante a ditadura militar, foi o elemento que propiciou um ambiente rico para a força do neoliberalismo no Brasil, que se inicia ainda no governo de José Sarney, nos anos 1980, e se concretiza no governo de Fernando Collor de Melo, no início da década de 1990, adotando uma agenda de privatização de empresas estatais e de desregulamentação do livre mercado e, mais precisamente, em 1995, com a criação do Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), já no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Sousa *et al.*:

A forte ingerência do regime militar conseguiu a façanha de promover grandes mudanças na estrutura produtiva a partir de um aparente paradoxo de reforço do papel do Estado, ao mesmo tempo que agencia uma modernização capitaneada pelo grande capital internacional, locus por excelência, de pressão sobre os recursos do estado e de luta ideológica contra a própria intromissão deste último no processo de produção social. (Sousa *et al.*, 2010, p. 45).

De acordo com Sennes (2003), na América Latina, o Brasil, foi o último país a adotar as ações propostas pelo Consenso de Washington<sup>44</sup>, pelo fato de estar politicamente distante dos Estados Unidos. Por outro lado, é importante ressaltar que a redemocratização do país foi um obstáculo, mesmo que temporário, para a instauração do neoliberalismo, pois o regime militar já desgastado política e economicamente, contribuiu para o fortalecimento da luta sindical e dos movimentos sociais. No entanto, o retorno democrático, com a promulgação da Constituição de 1988, bem como com o “jeitinho brasileiro”, ocorreu sem muitas rupturas, conservando e preservando privilégios das elites do antigo regime.

Sousa *et al.* argumentam:

Daí, acredita-se que não se poderia afirmar que o país foi retardatário em abraçar o neoliberalismo, pois na verdade, dado o contexto [...] de emergência de forças sociais forçosamente latentes que revigorava esperanças em transformações sociais sob a égide de um estado atuante, capaz de promover direitos sociais, inclusão e bem-estar social – era de se esperar que o país resistisse por muito mais tempo à aderir ao predomínio das leis do mercado, ou até não o fizesse. Mas a história nos mostrou que as forças progressistas estavam em desvantagem em relação ao vigor das forças conservadoras. Já no próprio governo Sarney se desenhava o desmonte ou a não efetivação de muito do que preconizava a Constituição Cidadã de 1988, o que realmente se verificou a partir do início dos anos de 1990, com o governo Collor, e se aprofundou nos governos seguintes, que aderiram com veemência ao neoliberalismo. (Sousa *et al.*, 2010, p. 46).

---

<sup>44</sup> Essa expressão decorre de uma reunião realizada em 1989, no Instituto Internacional de Economia, em Washington, cujo objetivo foi discutir reformas consideradas necessárias para a América Latina. Foi nesta reunião em Washington que os Organismos Internacionais estabeleceram as diretrizes que os países da América Latina deveriam seguir com a promessa de assim se inserirem no mundo globalizado (Oliveira, 2020, p.39)

A concretização do neoliberalismo no Brasil foi condicionada a três fatores. O primeiro deles é a ruptura das estratégias industriais por meio das privatizações, em que capitalistas se apropriam das empresas estatais e dos serviços de maior rentabilidade. O segundo é a crescente desregulamentação das atividades econômicas, em que há a soberania da “eficiência do mercado” sobre o “burocratismo do Estado”, considerado esse último como ineficiente, corrupto e desperdiçador, enquanto o mercado, pela iniciativa privada, detém os preceitos da eficiência, da probidade e da austeridade.

O desafio da promoção da eficiência pública, no entanto, não reduzir-se aos problemas de cunho gerencialista ou administrativo, e tão pouco recorrer à responsabilização pelos resultados como uma saída definitiva e instrumentalista. Apenas as ações governamentais, se bem conduzidas para um aumento do bem-social, irão refletir-se em melhores condições de vida. Assim, o terceiro fator diz respeito à mudança dos padrões de proteção social, passando do Estado à particularização individual (Fernandes, 2012).

Carneiro, Filippi e Valenti (2018) argumentam que a eleição de Collor, em 1989, foi o fator que iniciou a aplicação da lógica neoliberal no país, com o desmantelamento e a privatização de empresas públicas. O Brasil inicia o ano de 1990, no que se refere à sua política externa, adotando as configurações e as estratégias impostas pelos OIs e por países desenvolvidos, principalmente pelos Estados Unidos (Palermo; Perez, 2016). No entanto, diante da mobilização de estudantes, partidos, sindicatos e classe trabalhadora nas ruas; do processo inflacionário e de suas consequências nefastas (arrocho salarial, taxas elevadas de desemprego e endividamento da classe média); além das denúncias de corrupção, Collor é afastado por meio de processo de *impeachment*, em 1992.

Sobre esse contexto, Fernandes afirma:

Acredito que o movimento para o *impeachment* de Collor foi expressão disto. Seu sucesso representa uma primeira tentativa e importante vitória contra a consolidação do projeto neoliberal no Brasil. Ela refletiu a instabilidade política que acompanha as tentativas de implantar um projeto desse tipo num país como o nosso (Fernandes, 2012, p. 55).

No campo educacional, Collor pretendia colocar em prática o projeto neoliberal a partir do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) (Jacomeli, 2010), que é o “documento orientador da política educacional do governo que se inicia, estando inteiramente voltado para a perspectiva do cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e de eliminação do analfabetismo” (Vieira; Farias, 2007).

Após o *impeachment* de Collor, quem assume a presidência da república é Itamar Franco, que propõe a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos para o período de 1993 a 2003, fundamentado na Conferência Mundial de Educação para Todos e na Conferência de Nova Delhi (Fonseca, 2008) e reafirmado na conferência de Dakar (2000), objetivando, primordialmente, os anseios do art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 e incorporando, de forma sistemática, os preceitos das organizações internacionais orquestradas pelo neoliberalismo.

O objetivo mais abrangente do plano era “[...] assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (Brasil, 1993, p. 13). Nesse mesmo período, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que, segundo Sousa (2013), tinha como foco a “reforma do sistema educacional, o currículo e a avaliação nacional”.

É preciso destacar que a trajetória da LDBEN inicia-se em 1986, antes do período da redemocratização, quando já não seria razoável aceitarem-se a mesma política e a mesma filosofia educacional prevalentes no período da ditadura militar, a exemplo das Leis n. 5.540/1968, que tratava da reforma do ensino superior, e da Lei n. 5.692/1971, que era, então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesse contexto, segundo (Brzezinski, 2007), ocorre um amplo debate sobre as perspectivas que as políticas educacionais brasileiras deveriam seguir, promovidas pela IV e V Conferências Brasileiras da Educação (CBE), objetivando dar suporte à Constituinte Nacional e ao Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. De acordo com Araújo (1999, p. 19), essa proposta “vinha sendo, desde 1986, discutida e elaborada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação-ANPED, assim como outras entidades representativas do setor educacional, em face do capítulo da Educação na Constituição”.

No entanto, mesmo depois de “oito anos de trama legislativa e ingerência do Executivo, conseguiram descaracterizar o primeiro anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Brzezinski, 2007, p. 13), já que duas propostas foram apresentadas, sendo uma do governo, com denominação, segundo Silva (2014), de *Plano nacional de Educação: proposta do Executivo ao congresso Nacional*, e outra, *Plano Nacional da Educação: proposta da sociedade brasileira*. Assim, embora de modo sucinto, apresento, no quadro a seguir, os movimentos evolutivos da LDBEN (Brasil, 1996) até sua promulgação.

Quadro 16 - Percursos da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/1996).

Ano	Tramitações da LDBEN no Congresso Nacional	
	Câmara dos Deputados	Senado Federal
1988	Projeto: 1258-A/88 (dezembro/88). Autor: Deputado Federal Otávio Elísio (PSDB/MG). Relator: Jorge Hage (PDT/BA).	Sem movimentações.
1989	Em agosto de 1989, houve a incorporação dos 13 projetos parlamentares (1º substitutivo do Deputado Jorge Hage), denominado PLS 1258-B/88.	Projeto de Lei n. 208/89. Autor: Senador Jorge Bornhauser (PFL/SC). Assunto: Ensino Superior.
1990	Em fevereiro de 1990, foram incorporadas 978 emendas e mais de 2000 sugestões da sociedade civil organizada (2º substitutivo de Jorge Hage), aprovando-se, definitivamente, em 28 de junho de 1990, o PLS 1258-C/88.	Aprovado Projeto de Lei n 208/89 em maio, mas interrompido posteriormente
1991	O Projeto 1258-C/1988 recebe o nome de PL 45/91 e, em plenário, ganha 1.263 emendas, retornando às comissões.	Sem movimentações.
1992	Sem movimentações.	Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) apresenta o anteprojeto (PLS n. 67) em 20 de maio de 1992, subscrito pelos Senadores Marco Maciel (PFL/PE) e Maurício Correa (PDT/RJ), cujo relator foi Fernando Henrique Cardoso (PSDB/SP). O referido projeto não teve adesão.
1993	Projeto n. 45/91, aprovado em 13 de maio.	Chega em 14 de maio, sob nome de PLC n. 101/93, denominado substitutivo Cid Saboia. Sofre redução em seus artigos, finalizando em 298 artigos.
1994	Sem movimentações.	Aprovado o PLC n. 101/93 na comissão de Educação, em 30 de novembro, pelo relator Cid Saboia (PMDB/CE), mas, por manobra do MEC, retorna às comissões de Educação e Justiça.
1995	Sem movimentações.	O PLC 101/93 é considerado inconstitucional em 21 de março, pelo parecer do Senador Darcy Ribeiro, propondo-se novo projeto e acabando por aprovar, na forma de seu substitutivo, o mesmo projeto de lei.

1996	Sem movimentações.	No dia 14 de fevereiro, é aprovado o Parecer n. 30/96, de Darcy Ribeiro, em substituição ao PLC 101/93. Em 20/12/1996,, é sancionada a Lei 9.394/1996, pelo Presidente da República
------	--------------------	---

Fonte: Elaborado a partir de Brzezinski,( 2007), Otranto (1996) e Saviani (2016).

A nova LDBEN, ou melhor, em sintonia com os princípios neoliberais, sua usurpação, preserva o *status quo* em que prevaleceram os interesses econômicos em detrimento do direito social da educação, evitando-se modificações profundas na legislação, ao mesmo em que se incorpora e reforça o ideário neoliberal: “consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total” (Dourado, 2001, p. 50).

No aspecto da avaliação educacional, entre os vários artigos da LDBEN, destaco o 9º., inciso VI, que dispõe sobre a competência da União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996). É possível perceber que, por meio desse inciso, a avaliação de rendimento é institucionalizada, encontrando “amparo legal na legislação brasileira, infraconstitucional e constitucional” (Boletim da Gestão Escolar, 2013, p. 09), em seus mais diferentes níveis de ensino, ou seja, fundamental, médio e superior, através do SAEB, do ENEM e SINAES, respectivamente. Assim, “a partir da criação da LDB, os sistemas de ensino passaram a ser alvo de uma série de processos externos de avaliação, como meio de reforçar o controle dos resultados e assegurar a qualidade” (Santana, 2018, p. 39).

No entanto, mesmo com a criação e a implantação dos sistemas de avaliação, além da reformulação da LDBEN, é preciso destacar que somente a consulta de rendimentos escolares não é capaz de verificar a formação do estudante nos mais variados aspectos, por se tratar de um ser com especificidades e dinamicidades. Em pesquisa nos Estados Unidos, Klees e Edwards Junior (2015) relacionam aspectos que influenciam os resultados das avaliações, tais como: educação e atenção dos pais, renda *per capita* familiar, oportunidades de aprendizagens fora da escola, aspirações, acesso às mais variadas tecnologias, disponibilidade de equipamentos (bibliotecas, laboratórios), entre outros. Por sua vez, Vianna (2000) afirma que a avaliação tem por objetivo melhorar, e não provar, pois deve ser concebida como processo contínuo, para as possíveis tomadas de decisão por parte dos gestores.

Nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), segundo Galvão (2017, p. 37), “nasce a reforma do modelo de administração pública voltado para a gestão pautada nas características gerenciais como resposta estatal à política econômica global”, fomentando ações administrativas, pedagógicas e financeiras nos quatro eixos da reforma do sistema educacional, quais sejam: qualidade, equidade, gestão e financiamento.

Durante o governo de FHC, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2001 até 2011, e houve a continuidade do Plano Nacional de Educação Para Todos. Nessa direção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 44) relatam que se firmaram metas específicas, como “descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático”.

A esse respeito, Farias argumenta:

[...] com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, a União passa a ter a incumbência de assegurar o processo nacional de avaliação tanto do rendimento escolar dos sistemas de ensino para os diferentes níveis do sistema educacional com a cooperação dos sistemas, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade da educação (Farias, 2015, p. 72).

O contexto da avaliação é percebido em todo corpo da LDBEN. Cury (1998), em sua pesquisa, afirma que as expressões “avaliar” e/ou “avaliação” aparecem em 13 artigos, com 23 repetições. Mais tarde, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, o formato neoliberal das políticas relacionadas à educação foi mantido conforme o governo anterior. Saviani (2019, p. 451) deixa isso claro ao dizer que os movimentos iniciais da ação governamental “tanto no âmbito da política econômica, como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas”.

O discurso da realidade da educação no Brasil estava voltado à questão da descentralização do ensino, por meio dos regimes colaborativos e das ações do Ministério da Educação (Dourado, 2007). Ressaltam-se aí ações implementadas, como a ampliação do Ensino Fundamental, passando de oito para nove anos, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

No segundo mandato de Lula, iniciado em 2007, é instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerado a grande ação educacional para o país. (Oliveira, 2011). Além disso, é criado o Índice de Desenvolvimento Educação Básica (Ideb),

que surge oficialmente com o Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação*<sup>45</sup>, por meio do Decreto n. 6.074/2007, cuja função é verificar metas projetadas para toda a rede de ensino do País. Segundo Sander (2009), as ações educacionais do governo Lula eram contraditórias: de um lado, a necessidade de garantirem-se os interesses do capital estrangeiro; de outro, o atendimento às demandas populares.

Em relação ao governo Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), é possível destacar-se a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), com objetivo claro de reforçar a Lei de Responsabilidade Educacional. Entretanto, com o *impeachment* de Dilma, a portaria foi revogada pouco meses depois (Freitas, 2016).

Após o processo de *impeachment*, Michel Temer assume o governo, no período de 2016 a 2018. Seu governo, no que se refere à política educacional, segundo Araújo (2021), estava “sob os pilares da regressão, desestruturação e desmonte da política pública educacional” e empenhado em promover mudanças estratégicas, com o intuito de articular o ensino básico com o mundo do trabalho (Araújo, 2021).

Souza acrescenta que

Ainda nesse grupo de reformas, há a Reforma do Ensino Médio – a primeira proposta pelo governo de Michel Temer – que, de início demonstrou seu caráter vertical e autoritário ao ser implementada por meio de uma Medida Provisória (746/2016) e, posteriormente, aprovada como lei de nº 13.415/2017, que desprezou todo um debate que vinha sendo produzido ao longo de anos por parte de variados segmentos da sociedade: professores, especialistas, pesquisadores, movimentos sociais de juventude e sociedade civil (Souza, 2021, p. 92).

Observa-se, desse modo, a aproximação do governo Michel Temer com o projeto neoliberal, estabelecendo, na reforma do Ensino Médio, mudanças no que diz respeito à carga horária e à obrigatoriedade de determinados componentes curriculares e desprezando um debate que já tinha se iniciado em 2014, sobre a Base Nacional Comum Nacional (BNCC).<sup>46</sup>

Nessa direção, dá-se o início do governo de Jair Bolsonaro, em 2019, com o acirramento ainda maior da agenda neoliberal e conservadora, intensificando-se os processos de

---

<sup>45</sup> A fim de expandir o estudo sobre o *Todos pela Educação* e o empresariamento que ele materializa, sugiro a leitura da tese intitulada *Redes de influência e empresariamento: o movimento “Todos pela Educação” enquanto porta-voz da educação brasileira*, de Leila Raquel de Almeida (2024). A pesquisadora examinou o Movimento *Todos pela Educação* a partir da análise das redes de influência que o constituem, demonstrando como o Movimento foi se tornando uma rede de influência que incide na forma de fazer política e no modo de fazer educação.

<sup>46</sup> A BNCC teve sua elaboração no ano de 2014. Em 2016, foi implementada sua segunda versão e, finalmente, em 2017, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

privatização. Sob esse olhar, Dourado (2020, p. 11) salienta que, no campo educacional, houve “um redirecionamento conservador das políticas para a área, pelas secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica”. Souza (2021), por sua vez, lembra que o governo de Jair Bolsonaro lançou alguns programas voltados à educação, entre os quais estão *Future-se*, cujo objetivo era incentivar o empreendedorismo; *Novos Caminhos*, que se relacionava à formação de professores para a implementação do Ensino Médio profissional; *Educação conectada*, que tinha o intento de apoiar o uso das tecnologias digital na Educação Básica; e o *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*, que visava à implementação, até 2023, de um total de 216 escolas nesse formato.<sup>47</sup>

Colaborando com o tema, Cássio expressa:

As ameaças à educação brasileira exigem a nossa energia para pautar um debate público que, infelizmente, tem se mostrado quase sempre superficial e perigosamente homogêneo, dominado pelos discursos eficientistas do empresariado e suas acessórias educacionais. (Cássio, 2019, p. 16).

Tudo isso produziu efeitos no campo educacional, e um deles é a intensificação do governo pelos números, independentemente de orientação político-ideológica de governo no Brasil. Afonso (2007) afirma que, em especial a partir dos anos 1990, é fato que os governos, sejam eles socialistas ou sociais-democratas, não tenham atuado de forma diferenciada, quando o assunto são as avaliações externas em larga escala; ao contrário, houve um incentivo à manutenção/ampliação de mecanismos que promovem políticas educacionais baseadas em *rankings* de escolas e competição, apesar de a competição, definitivamente, não ser, “nem do ponto de vista da convivência social, nem do ponto de vista educacional, um modelo que induza uma humanização crescente das relações sociais em uma ambiência democrática” (Freitas, 2018, p. 128), mesmo porque essa é uma competição “parasitária” (Ferreira, 2020, p. 24), que metamorfoseia e transforma os sujeitos em capital humano. Diante desse contexto, passo às categorias de análise que geram corpo e volume para a fundamentação do objeto.

A respeito de categorias de análise, Ludke e André afirmam:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de

---

<sup>47</sup> Para saber mais sobre escolas militarizadas, sugiro a leitura da dissertação do colega do grupo de pesquisa, Hélio Cleidilson de Oliveira Sena, *Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino* (2021).

confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (Ludke; André, 2018, p. 50).

A primeira categoria é a própria historicidade da tríade, que foi se constituindo e se naturalizando; a segunda, uma noção de produção de qualidade da educação, levando em consideração o governo pelo números e as estatísticas comparativas; e a terceira, os sistemas de avaliação e seus respectivos padrões de desempenho.

PARTE 03

# MAIS QUE NÚMEROS:

ANÁLISE DOS EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS



### **PARTE 3 – MAIS QUE NÚMEROS: ANÁLISE DOS EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS**

Esta é a parte em que concentro a análise que sustenta a defesa desta tese, enfocando a performatividade como suposta garantia da qualidade em educação, na Contemporaneidade. Com o título dessa parte, pretendo enfatizar que investigar a historicidade da tríade avaliativa é muito mais do que falar sobre os números com os quais ela opera ou que ela produz; diz respeito a provocar a análise e a problematização diante dos efeitos de verdade dessas avaliações. Essa parte divide-se nos três capítulos emergentes da análise documental que me propus a realizar na tese. Início pela historicidade, sigo pelos conceitos de qualidade e performatividade, disseminados pelos regimes de avaliação, e, por fim, apresento uma discussão sobre os (sub)sistemas de avaliação no contexto neoliberal.

## 6 A HISTORICIDADE DA TRÍADE ATRAVÉS DA MÍDIA

*Os jornais têm constituído até hoje parte obrigatória do mundo moderno, desde a modernidade industrial, e também nos nossos tempos contemporâneos, já sob o contexto da sociedade digital (Barros, 2023, p. 11).*

Este capítulo carrega a força de parte do título da tese, pois a historicidade não nasceu de um dia para o outro; foi sendo constituída e reforçada ao longo da história de Fortaleza, tendo impacto no modo de pensar e defender a educação e, ainda mais, de conceber a qualidade da educação. O objetivo central da pesquisa foi, justamente, cercar essa problemática, cultural, social e historicamente constituída. Sem a pretensão de finalizar o pensamento, organizei este capítulo em apenas uma seção, chamando toda a atenção à análise da cobertura midiática como porta de entrada do mapeamento e do rastreio dessa historicidade.

### 6.1 Análise da cobertura midiática

Neste momento da tese, passo a descrever a historicidade da tríade, como o primeiro movimento analítico, observando a trama e a relação estabelecidas entre a mídia e a racionalidade neoliberal a partir das manchetes de jornais. Discuto como a mídia reforça e colabora na produção da tríade de avaliação (SPAECE, PAIC e SAEF), analisando a cobertura midiática e seu impacto na percepção pública e nas políticas educacionais. Para isso, como já explicado, utilizo as manchetes de jornais para uma “chamada de atenção” dirigida ao leitor, identificando o foco das notícias, cuja íntegra estão nos anexos. Considerando os descritores (SPAECE, em sua vertente SPAECE-Alfa, o Eixo de Avaliação Externa do PAIC e o SAEF), ressalto a importância de situar temporalmente a pesquisa a partir de 2007, data de criação do primeiro componente da tríade, cuja intensificação pela mídia começa em 2009, finalizando-se em 2023, ano da aplicação da última avaliação. Início com a notícia publicada em 29 de junho de 2009, no jornal Diário do Nordeste, cuja manchete<sup>48</sup> está representada pela figura a seguir, com detalhamento no ANEXO A.

---

<sup>48</sup> Manchetes são “os primeiros enunciados por meio dos quais uma publicação procurar anunciar a natureza de sua intervenção e suas pretensões editoriais” (Cruz; Peixoto, 2007, p. 261).

Figura 13 – Manchete sobre a situação do município de Fortaleza no SPAECE-Alfa em 2009.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2009).

A matéria trata de uma discussão ocorrida entre os presidentes das comissões de educação da Assembleia Legislativa do Ceará (ALECE) e da Câmara Municipal de Fortaleza (CMFOR), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), e os deputados do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), que criticavam a queda do município de Fortaleza, do 89º. para 104º. lugar no *ranking* do SPAECE-Alfa. O lado governista, do PT, afirmava que, apesar da queda, o município de Fortaleza evoluíra, já que a média da capital “foi maior do que a média de todos os outros municípios”, levando-se em consideração os resultados de 2008 e a evasão escolar como principal problema a ser solucionado. De outro lado, comparações foram feitas entre Fortaleza e municípios com menor porte econômico, que tinham resultados melhores do que a capital cearense.

Nessa perspectiva, o Boletim Pedagógico de 2014, revela:

É necessário que os resultados do SPAECE suscitem, constantemente, uma discussão política e pedagógica a partir das metas e diretrizes educacionais no que diz respeito à definição e reformulação de políticas públicas e às inovações pedagógicas visando superar os múltiplos desafios do contexto escolar (Boletim Pedagógico, 2014, p. 7).

Em 22 de maio de 2012, são publicadas duas notícias no jornal O POVO. A primeira destaca o percentual de alunos que foram alfabetizados na idade certa, no estado Ceará, no ano de 2011, o que é representado na manchete da Figura 14, cuja notícia está no ANEXO B.

Figura 14 – Manchete informando o quantitativo de alunos alfabetizados em 2011 no Ceará.



Fonte: Jornal O POVO (2012)

A manchete trata dos gráficos dos *rankings* da alfabetização no Ceará, identificando os dez municípios que obtiveram os melhores e os piores resultados do SPAECE-Alfa, no SPAECE do 5º. ano, e as escolas de 2º. e 5º. anos que receberam o Prêmio Escola Nota 10. Além disso, identifica a proficiência média da rede municipal de Fortaleza no período de 2008 – 2011 e informa ainda que, dos 184 municípios cearenses, 177 já haviam alcançado a meta do nível desejável, dobrando o desempenho, em comparação ao ano de 2007, que era de apenas 40%. Em entrevista ao jornal, o ministro, à época, Aloizio Mercadante, anunciou que o PAIC seria utilizado como base para um novo plano nacional do MEC, o que hoje é conhecido como PNAIC, antecipando que seria realizada uma avaliação nacional para identificar o nível de leitura e de conhecimentos matemáticos de crianças de 7 e 8 anos de idade.

A segunda manchete destaca o resultado de Fortaleza, que, apesar de ter subido no *ranking* do SPAECE-Alfa em 2011, teve índice de desempenho pior entre os municípios cearenses, sendo o segundo pior, de acordo com a Figura 15, com íntegra no ANEXO C.

Figura 15 - Manchete criticando o resultado do SPAECE em Fortaleza, em 2011.



Fonte: Jornal O POVO (2012).

A notícia da Figura 15, em seu conteúdo integral, aponta que a capital cearense, apesar de ter subido 8,6 pontos no SPAECE-Alfa, em comparação ao ano de 2010, “teve o segundo pior desempenho”, mesmo mantendo o nível “suficiente” e saindo da posição 181 para a 183 no *ranking* estadual. A secretária estadual de Educação, Izolda Cela, argumentava, então, que não era possível comparar-se a capital cearense com outros municípios, devido à complexidade da rede. A fala da secretária foi endossada pela prefeita, à época, Luizianne Lins. Em entrevista, afirmou que era necessário levar-se em consideração o tamanho da rede e as conquistas dos últimos anos, argumentando que eram “mais de 220 mil alunos” e que Fortaleza estava “crescendo na qualidade de ensino” (Menezes, 2012, p. 15).

Especificamente em Fortaleza, antes de 2013, os resultados do SPAECE praticamente não eram divulgados, assim como sua aplicação, devido aos conflitos políticos da época, entre o executivo municipal e o estadual. Magalhães Júnior e Farias (2016) lembram que, no ano 2000, ocorrera a primeira participação das redes municipais de ensino do Ceará, no SPAECE. No entanto, não foram encontrados dispositivos legais que dispusessem sobre o pacto de cooperação entre o município de Fortaleza e o estado do Ceará, o que viria a acontecer anos depois. A respeito, Schwaitzer afirma:

Embora o PT, partido de Luzianne Lins, prefeita de Fortaleza entre 2004 e 2012, fizesse parte da coalizão no poder em nível estadual, o grupo político ligado a ela não mantinha boas relações com o grupo do então governador Cid Gomes. [...] De fato, Fortaleza teve desempenho inicial bem abaixo da média nas avaliações estaduais, o que parece fortalecer a hipótese de que o conflito político entre o governo municipal e o governo estadual prejudicaram a implementação das ações do PAIC (Schwaitzer, 2021, p. 91).

Reforçando a questão, uma notícia divulgada em 23 de maio de 2012, ano de eleição, confirmava o embate entre os grupos políticos e os motivos que dificultam comparações com outros municípios, devido à complexidade da rede, conforme manchete da Figura 16, com reportagem completa no ANEXO D. Importante que fique claro que o embate político não se resumia ao aspecto educacional, ou seja, aos resultados do SPAECE-Alfa; foram movimentos políticos muito mais amplos, em especial o rompimento do partido do então governador, Cid Gomes, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), hoje filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), com o partido da então prefeita Luizianne Lins, o Partido dos Trabalhadores (PT), devido a divergências entre possíveis líderes partidários que disputariam as eleições daquele ano. Legalmente, a prefeita Luizianne Lins não poderia ser candidata à reeleição, já que estava finalizando seu segundo mandato e, assim, indica Elmano de Freitas, que, à época, era Secretário de Educação, e hoje é governador do estado. Todavia, Roberto Claudio, candidato

indicado por Cid Gomes, sairia vencedor da disputa, iniciando, em 2013, seu primeiro mandato como prefeito de Fortaleza.

Sobre o tema, Carvalho e Lopes, afirmam que

A duração de um ciclo político centrado em um personagem político pressupõe que o nome escolhido para sucedê-lo seja uma decisão pessoal do mandatário, apresentado e reconhecido como seu sucessor para dar continuidade do legado político que lhe é entregue (Carvalho; Lopes, 2014, p. 3).

As autoras entendem esse tipo de sucessão como “vicárias”, em que o final da gestão de um segundo mandato eletivo pode ser “reeleito” para um terceiro mandato, por meio de uma indicação partidária que possa dar continuidade às ações de seu antecessor.

Figura 16 – Manchete relatando a complexidade da rede municipal de ensino de Fortaleza.



Fonte: Jornal O POVO (2012).

A notícia é publicada um dia após a divulgação dos resultados do SPAECE-Alfa em 2011, informando que 39,6% dos estudantes da capital cearense se encontravam no nível desejável e que 24,5% estavam no nível suficiente, apesar de 18% ainda estarem no nível intermediário, 11,7% no nível de alfabetização incompleta e 6,3% no nível não alfabetizado, além de ter havido 91,7% de participação na avaliação. As justificativas da complexidade da rede municipal de Fortaleza foram abordadas, tanto pela coordenadora do eixo cooperação com os municípios do PAIC, Márcia Campos, que afirmava considerar importante que cada município cearense visse sua avaliação e realidade específica. O então secretário Municipal de Educação de Fortaleza, Elmano de Freitas, afirmou que “o resultado de um município não diz nada de que tipo de ação eu devo fazer na rede de Fortaleza”, ressaltando que a comparação deveria ser feita com a própria realidade local.

Com a eleição de Roberto Claudio, candidato do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e apoiado pelo governo estadual do então governador Cid Gomes, houve um realinhamento entres os chefes dos executivos, no sentido de que o SPAECE, na cidade de

Fortaleza, deveria ser visto da mesma maneira que nos 184 municípios do Ceará. Assim, assumiu a gestão da Secretaria Municipal de Educação o então deputado estadual Ivo Ferreira Gomes<sup>49</sup>, que levou à Fortaleza a experiência do município de Sobral, cujo resultado no SPAECE já era nacionalmente conhecido, acirrando cada vez mais os ânimos na Câmara Municipal de Fortaleza (CMFOR), como mostra a manchete da Figura 17, com íntegra no ANEXO E.

Figura 17 - Manchete sobre agressões na Câmara Municipal de Fortaleza em 2013.



Fonte: Jornal O POVO (2013)

Uma das primeiras medidas aplicadas pelo então secretário foi exonerar todos os diretores e vice-diretores das escolas municipais de Fortaleza, até então selecionados por indicação política. Para a devida substituição dos exonerados, foi aberta seleção pública para a escolha dos novos gestores a partir de critérios técnicos e do perfil profissional, condições que, mais tarde, seriam utilizadas também para a escolha dos coordenadores pedagógicos e dos secretários escolares. A primeira seleção ocorreu em 2013, por meio do Edital 001/2013-GAB, que regulamentou a composição do banco de gestores. Essa seleção era dividida em três fases: a primeira, composta por uma prova objetiva, de caráter eliminatório; a segunda, pela entrega da documentação comprobatória e pela avaliação dos títulos; e a terceira, pela realização do Curso de Fundamentação, na modalidade a distância, de caráter classificatório.

Desse modo, inicia-se, em 2013, ano em que assumi a gestão escolar, a busca da rede pública municipal de Ensino de Fortaleza pela melhoria dos resultados referentes ao desempenho dos alunos no SPAECE, em especial no SPAECE-Alfa. No ano seguinte, em 2014, especificamente no dia 21 de maio, são publicadas, no jornal O POVO, duas notícias: uma, tratando da Educação Básica, relatava que o estado do Ceará conseguira fazer com que 90%

<sup>49</sup>Deputado estadual e ex-presidente do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Foi secretário de educação do município de Sobral entre 1997 e 2004.

dos alunos do 2º. ano do Ensino Fundamental desenvolvessem as habilidades de ler e escrever, conforme Figura 18, cuja íntegra está no ANEXO F.

Figura 18 – Manchete divulgando o índice de alunos do 2º ano que sabem ler e escrever.



Fonte: Jornal O POVO (2014).

A notícia acima divulga que, em 90% dos municípios cearenses, alunos do 2º. ano do Ensino Fundamental já sabiam ler e escrever, ou seja, estavam no nível desejável e suficiente de alfabetização. A publicação explicava que o nível desejável abrangia os estudantes com competências mais complexas de escrita e leitura e que o nível suficiente representava o nível de habilidades básicas. O então Ministro da Educação, Henrique Paim, ressaltava, na notícia, que o Ceará era referência nacional, destacando a articulação entre estado e municípios em seu regime de colaboração, permitindo resultados positivos para a educação. Além disso, a notícia citava o governador Cid Ferreira Gomes, do Partido Republicano da Ordem Social (PROS), admitindo que o PAIC revolucionara a educação naquilo que é a base de tudo, a alfabetização, mas que era preciso melhorar cada vez mais, bem como publicar o desempenho dos dez melhores e dez piores municípios no SPAECE-Alfa em 2013.

A segunda notícia, por sua vez, esclarecia que Fortaleza teria sido o município com a pior colocação entre as escolas que realizaram a avaliação do SPAECE-Alfa em 2013. A manchete, reproduzida a seguir, com sua íntegra no ANEXO G, revelou como a capital de Fortaleza iniciava sua busca por melhores resultados.

Figura 19 – Manchete divulga o índice de desempenho de Fortaleza como a pior em 2013.



Fonte: Jornal O POVO (2014).

A notícia trata dos últimos resultados do município de Fortaleza no SPAECE-Alfa. Apesar da tímida melhora nas edições anteriores (2011, 2012 e 2013), ainda não havia conseguido ultrapassar o nível *suficiente*, em que “estudantes apresentam leitura mais fluente e uma familiaridade com o texto que permite localizar informações em escritos mais longos” (Bezerra, 2014, p. 5). Para que Fortaleza pudesse chegar ao nível mais avançado, ou seja, ao nível *desejável*, era necessário aumentar em 13,7 pontos sua proficiência média. O então prefeito, Roberto Cláudio, atribuiu esse desempenho ao “descompromisso dos últimos anos” (Bezerra, 2014, p. 5), fazendo clara referência à gestão anterior, da prefeita Luizianne Lins, mas enfatizando uma certa melhora, mesmo que não significativa, ao mesmo tempo em que garantia que o município de Fortaleza estaria entre os 150 melhores do estado até o ano de 2016.

Nesse esteio, Silva esclarece que

O estabelecimento de metas, os testes em larga escala e a divulgação dos resultados por escola são políticas disciplinares que acabam transferindo para a escola e os professores a plena responsabilidade pela qualidade educacional, fazendo com que as práticas pedagógicas e o currículo escolar sejam estreitados para aquilo que é cobrado nessas avaliações [...] (Silva, 2016. p. 89).

No mesmo dia, o jornal Diário do Nordeste divulgava uma notícia tratando do mesmo assunto, conforme Figura 20, cuja íntegra está no ANEXO H.

Figura 20 – Manchete divulga Fortaleza como a pior educação no Estado do Ceará em 2013.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2014).

Assim como O POVO, o jornal Diário do Nordeste enfatizava que Fortaleza, pelo segundo ano consecutivo, amargava seus piores índices, estando no último lugar no *ranking* dos municípios que aplicavam o SPAECE-Alfa. A fala do Secretário de Educação à época, Ivo Ferreira Gomes, qualificava a situação da capital cearense como “vexatória”, assim como o prefeito Roberto Cláudio, quando se referiu ao “resultado de sete anos de déficit” (CAPITAL tem..., 2014, p. 3), reconheceu que a situação era problemática e, ao mesmo tempo, garantiu que as ações de investimentos em equipamentos, formação de professores e gestão escolar começariam a dar “bons frutos no próximo ano” (CAPITAL tem..., 2014, p. 3). A notícia destaca que 81% de todos os alunos do Ceará já sabiam ler e escrever na idade certa, o que revelava avanços na educação do estado, e que um total de 150 escolas haviam sido premiadas devido aos resultados apresentados pelo 2º. e pelo 5º. anos do Ensino Fundamental. Nesse contexto, “o desempenho insuficiente dos estudantes nas provas de rendimento serve de referência para que, no discurso político e econômico, se demonstre o fracasso da escola e da atuação dos professores” (Possa; Bragamonte; Montes, 2018, p. 104).

Na perspectiva de mudar o cenário caótico de resultados de Fortaleza, em 12 de setembro de 2014, é aprovada a Lei Complementar n. 169/2014, representando o marco legal da Gestão por Resultados (GpR) no contexto educacional do município. A referida lei tratava, entre outros pontos, sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de Ensino de Fortaleza, apresentando em seu bojo questões referentes à gestão escolar. Destaco o artigo 51, inciso IV, que dispõe sobre critérios necessários para ocupar o cargo de diretor escolar, como ser aprovado em seleção pública que visasse a assegurar a capacidade técnica desse profissional. Já o artigo 53, inciso II, atribuía ao diretor escolar, por exemplo, a elaboração, juntamente com sua equipe gestora (coordenador pedagógico e secretário escolar),

de plano de trabalho de que constem a indicação de metas e as formas de acompanhamento e avaliação dos resultados obtidos pela unidade escolar. Outras seleções públicas aconteceram em 2017, 2021 e em 2023, seguindo os mesmos moldes da primeira, com uma única mudança: extinção do Curso de Fundamentação.

Podemos perceber que a Lei Complementar n.169 vinculava-se ao cumprimento de outras legislações, como, por exemplo, o PNE (2014-2024), que, em seu art. 9º., expressa:

Art. 9º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Brasil, 2014).

Com as mudanças legais implementadas na gestão escolar, por meio do estabelecimento de metas e da modificação no trabalho dos gestores escolares, já era possível observarem-se, nos resultados divulgados em 30 de junho de 2015, supostos avanços quando se comparava Fortaleza a outros municípios do estado, de acordo com a manchete da Figura 21, cuja íntegra está no ANEXO I.

Figura 21 - Manchete sobre o avanço do estado do Ceará no SPAECE 2014.



Fonte: Jornal O POVO (2015).

A notícia acima esclarece que, depois de dois anos obtendo os piores desempenhos no SPAECE-Alfa, entre todos os municípios cearenses, Fortaleza conseguia, aparentemente, alcançar resultados que modificaram a posição do município, saindo da 184ª. colocação para a 178ª. Esse tímido avanço, ao que tudo indicava, devia-se, segundo a notícia, às “escolhas de gestores para escolas e distritos (diretores, coordenadores, secretários escolares e coordenadores de distrito) sem indicação política, investimento no material pedagógico e valorização na carreira dos professores” (Lima, 2015, p. 3), ações apontadas como essenciais

para a mudança no cenário municipal. Além disso, a notícia destacava o que parecia um avanço nos níveis de alfabetização dos estudantes em nível estadual, pois 173 municípios haviam alcançado o nível “desejável”, enquanto 11 estavam no nível “suficiente”, o que demonstra, à primeira vista, capacidade dos municípios de serem protagonistas do processo de desempenho, por meio de suas ações pretensamente interpretadas como eficazes na formação de professores, e em reformas e ampliações de escolas. Ainda, em 30 de junho de 2015, o jornal Diário do Nordeste noticiava que os maiores desafios da educação cearense, em relação ao SPAECE, eram os níveis do Ensino Fundamental II (6º. ao 9º. ano), conforme manchete da Figura 22, com íntegra no ANEXO J.

Figura 22 - Manchete destacando 6º ao 9º ano como desafio da educação no Ceará.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2015).

A notícia destaca que, com o avanço no nível do 2º. ano do Ensino Fundamental, o desafio da educação no Ceará era manter o foco nas turmas de 6º. e 9º. anos, referindo-se ao fato de que os municípios cearenses tinham levado essa demanda ao governo do Estado. Em entrevista, a Secretária de Educação à época, Izolda Cela, admitiu que se tratava de uma “etapa desafiadora, pois a onda de melhoria do 2º. ano, ainda não chegou nas areias dos outros níveis” (Severo; Brito, 2015, p. 4), enfatizando que Fortaleza, após permanecer por dois anos consecutivos na última posição do SPAECE-Alfa, melhorara sua colocação, passando de 136,3 pontos em 2013 para 147,3 pontos em 2014, em sua proficiência média, ficando acima de municípios como Crato (145,5), Paramoti (145,4), Morada Nova (143,8), Quixadá (143,4), Ibaretama (142,4) e Juazeiro do Norte (136,8), porém amargando, ainda, o 7º. pior desempenho do Estado. Em entrevista, o então secretário de Educação de Fortaleza, Jaime Cavalcante, ressaltou que aquele era “um índice de arrancada”, atribuído a várias ações, como o investimento em professores e melhorias na infraestrutura física das escolas (reforma e ampliação).

No final de 2016, precisamente em 11 de dezembro, foi publicada, no Jornal Diário do Nordeste, uma notícia informando novamente sobre a aparente melhoria do desempenho das escolas públicas cearenses, relacionada ao processo de alfabetização, conforme manchete da Figura 23, cuja íntegra está no ANEXO K.

Figura 23 - Manchete apresentando o desempenho no SPAECE-Alfa em 2015.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2016).

A notícia salienta que 70,7% dos estudantes do 2º. ano do Ensino Fundamental haviam conseguido alcançar o nível desejável no SPAECE-Alfa em 2016, sendo considerado “extremamente positivo”. Além disso, 15,3% ficaram no nível suficiente; 9,8%, no nível intermediário; 3,7%, no nível alfabetização incompleta; e 0,5%, no nível não alfabetizado. Informa, ainda, sobre a evolução acontecida na quantidade de municípios que então atingiram o nível desejável, em um total de 180, em comparação ao ano de 2007, quando o número era de 17. Em entrevista, o titular da SEDUC, Idilvan Alencar, afirmava que o desempenho era fruto da parceria entre o Governo do Estado e os municípios cearenses, reconhecendo que era preciso melhorá-lo, principalmente no 5º. e no 9º. anos, nas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática). Alencar disse também que as ações para manter-se o índice incluíam o acompanhamento das escolas, a formação dos professores e a utilização de material didático estruturado.

Nesse contexto, Possa, Bragamonte e Montes, afirmam:

A preocupação é com a performatividade do professor que atua no ciclo de alfabetização, quando ela passa a ser nomeada sob o controle da formação continuada, considerando que o desempenho e a eficiência dos processos de alfabetização insatisfatórios sejam um problema dos professores que precisam estar melhor preparados e que estejam a serviço dos resultados que, medidos em termos de competência, são determinados pelas avaliações em larga escala. (Possa; Bragamonte; Montes, 2018, p. 106).

Podemos perceber que a formação continuada, que justificava o desempenho dos estudantes nas avaliações externas em larga escala, atende ao ideário neoliberal, por meio da cultura de avaliação, em que os professores, em especial os responsáveis pelas séries foco dessas avaliações, passam a serem vistos, avaliados e responsabilizados pelos resultados de suas turmas.

No dia 23 de junho de 2017, o jornal O POVO divulga a notícia de que o município de Fortaleza, pela primeira vez em sua história, estava entre os melhores no *ranking* do SPAECE-Alfa, conforme manchete da Figura 24, com íntegra no ANEXO L.

Figura 24 - Manchete informando o desempenho de Fortaleza no SPAECE-alfa em 2016.



Fonte: Jornal O POVO (2017).

A manchete acima informa que, em Fortaleza, uma escola fora contemplada com o prêmio Escola Nota 10, ou seja, a escola teve uma das maiores pontuações no desempenho do SPAECE-Alfa do ano de 2016. Em entrevista, a secretária de educação de Fortaleza, Dalila Saldanha de Freitas, que substituíra Jaime Cavalcante, afirmou: “saímos de 20 escolas em 2012, que tinham nível adequado (desejável) de aprendizagem no 2º. ano, para 195 agora” (Severo; Ramires, 2017, p. 4). O prêmio, no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por estudante, foi direcionado a uma turma de 5º. ano da Escola Municipal Professor José Sobreira de Amorim. Em entrevista, a diretora da escola, Mônica Dantas, disse que o resultado era “fruto de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, planejamento dos professores e trabalhos em grupo” (Severo; Ramires, 2017, p. 4). Dessa forma, Fortaleza colocava-se, teoricamente, na 103ª. posição entre os municípios cearenses, revelando um crescimento, ao que tudo indicava, de 875%.

Nessa mesma direção, o Boletim do Sistema de 2017 afirma que

O SPAECE mantém como objetivo central apresentar uma análise detalhada sobre as condições educacionais do estado, permitindo que a secretaria tome decisões e implemente políticas fundamentadas e eficazes no sentido de elevar a qualidade e garantir a equidade da oferta educacional (Boletim do Sistema, 2017, p. 8).

O excerto do Boletim do Sistema de 2017 trata essencialmente do objetivo principal do SPAECE: “fornecer subsídios para formulação, reformulação e 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” (Matos, 2019, p.41). É dessa forma que os dados informacionais do SPAECE, em suas diversas edições, vêm se constituindo, reformulando e, também, monitorando as políticas públicas de avaliação no estado do Ceará, o que possibilita aos gestores escolares, professores, alunos e comunidade em geral, um panorama da situação da Educação Básica das redes públicas de ensino.

Em relação à equidade, Saviani afirma que sua definição como elemento basilar das políticas públicas “[...] se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo” (Saviani, 2000, p. 56), entendendo a equidade como uma disputa de forças em equilíbrio, entre mérito e recompensa, e tomando como justificativa a existência do mercado como prioridade. Encontramos o termo “equidade” em diversos documentos de Organismos Internacionais, como, por exemplo, na CEPAL, no documento intitulado *Educação e Conhecimento: Eixo de transformação produtiva com equidade*, que destaca a relação direta entre equidade e acesso, permanência e qualidade da educação (CEPAL; Unesco, 1995), assim como na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, e na LDBEN/1996, no artigo 3, inciso I. Porém, como podemos pensar na relação expressa pelo binômio qualidade/equidade, se as condições de oferta não são iguais para todos? Esse discurso, encontra terra fértil para a racionalidade neoliberal, que, nessa concepção, define os elementos de eficiência, eficácia, efetividade e equidade como sinalizadores da qualidade educacional.

Klaus (2011, p. 29), em sua tese de doutorado, destaca: “Importa dizer que as definições do que é a qualidade variam de tempo em tempo. Estamos na era do curto prazo, na era da presentificação e da proliferação de projetos, de planejamento, de formas de gestão social”, e isso implica a forma com que concebemos a qualidade.

Assim, considerando a concepção de qualidade, podemos observar que os textos, sejam eles do Boletim do Sistema ou da CEPAL, são convergentes, pois os elementos de qualidade e equidade voltam-se à competitividade e à concorrência. Dessa forma, o binômio qualidade/equidade aos poucos se transforma e conduz a uma outra relação: qualidade/desempenho, em que os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento têm funções preponderante.

A esse respeito, Benetti esclarece que

Os sistemas de avaliações devem cumprir duas funções: a primeira seria a de orientar a tomada de decisões, relacionada ao funcionamento do sistema escolar; e a segunda, seria a de produzir estudos que apontem informações destinadas ao uso, de modo produtivo, sobre a situação da qualidade em que se encontra a educação. (Benetti, 2017, p. 122).

Ainda, conforme a notícia apresentada na Figura 27, o governador à época, Camilo Santana, afirmava: “o Ceará hoje é exemplo para todo o país, fruto de uma política continuada, séria, pactuada, que premia os melhores” (Severo; Ramires, 2017, p. 4). Fica evidente a questão meritocrática, não somente nessa manchete, mas na maioria delas, quando tratam dos *rankings*. Nessa direção, Sandel esclarece que “em uma sociedade de meritocracia, isso significa que os vencedores devem acreditar que conquistaram o sucesso através do próprio talento e empenho” (Sandel, 2022, p. 22). Trata-se do ponto central da meritocracia: a visão de que não haveria, em toda a trajetória escolar de um aluno, nenhum outro contexto com o qual ele estivesse envolvido (colegas de sala, professores de reforço, estrutura domiciliar adequada), nem outros fatores de base, que o influenciassem no atingimento de metas, não somente em avaliações externas em larga escala, mas na vida desse estudante.

A notícia também informa sobre os critérios para que obtenção do prêmio Escola Nota 10, sendo eles: a escola deve ter, no dia da realização da avaliação do SPAECE-Alfa, ao menos 20 alunos matriculados e avaliados na série, e sua pontuação deve estar entre 8,5 e 10, o que significa uma proficiência média acima de 150 pontos. A notícia ainda destaca as 20 melhores escolas cearenses cujos 2º. e 5º. anos receberam o prêmio.

Neste momento, importa destacar a classificação dos padrões de desempenho do SPAECE-Alfa: não alfabetizado, alfabetização incompleta, intermediário, suficiente e desejável. O Quadro 17 esclarece as características de cada padrão.

Quadro 17 - Descrição dos padrões de desempenho da avaliação do SPAECE-Alfa.

Padrões de Desempenho	Interpretação das habilidades	Níveis de Proficiências
Não Alfabetizado	O conhecimento de escrita é mínimo.	Entre 0 e 75 pontos
Alfabetização Incompleta	Iniciou um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização.	Entre 75 e 100 pontos
Intermediário	Consegue ler com autonomia palavras que apresentam padrões silábicos mais complexos.	Entre 100 e 125 pontos
Suficiente	Começa a desenvolver habilidades de compreensão global do texto.	Entre 125 e 150 pontos
Desejável	Estabelece relações entre as várias partes do texto, de forma global.	Acima de 150 pontos

Fonte: Boletim da Gestão Escolar (2014)

O Boletim do Sistema de 2013 expõe:

Os padrões representam a medida de alcance dos objetivos educacionais considerados como essenciais e estabelecidos a partir da matriz de referência, que dá suporte aos testes de proficiência. Além disso, os Padrões estabelecem as metas de desempenho a serem alcançadas pelos alunos (Boletim do Sistema, 2013, p. 17).

Já o Boletim do Sistema de 2014 apresenta o seguinte:

Tais Padrões permitem uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos, possibilitando localizá-los em níveis de desempenho dentro de cada Padrão. Por meio dos Padrões, é possível analisar os aspectos cognitivos que demarcam os percentuais de alunos situados nos diferentes níveis de desempenho, bem como a diferença de aprendizagem entre eles, refletindo a distância existente entre aqueles que apresentam um maior grau de desenvolvimento nas habilidades avaliadas e aqueles que apresentam menores graus de desenvolvimento nas referidas habilidades, permitindo-se pensar em ações e políticas educacionais destinadas à promoção da equidade (Boletim do Sistema, 2014, p. 13).

Os padrões de desempenho do SPAECE-Alfa, correspondem à cortes de intervalos numéricos, dando origem a cinco padrões de desempenho: Não Alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável, que agrupam e posicionam o estudante numa escala de proficiência, objetivando determinar supostas habilidades e competências capazes de analisar e identificar aspectos cognitivos num determinado nível de ensino, permitindo que professores possam realizar intervenções pedagógicas adequadas às fragilidades de aprendizagem do estudante. Contudo, é importante ressaltar que essa interpretação descritiva

das habilidades possa de certa forma, colocar em evidência problemas de aprendizagem, por outro lado, não é capaz por si só, explicar as causas desse ou daquele resultado.

No dia 07 de março de 2018, Fortaleza novamente se destacava entre as cidades do estado cearense que mais alfabetizaram as crianças na idade certa, tendo conseguido alcançar acima de 91% dos alunos da rede pública municipal de ensino. A manchete da Figura 25, com íntegra no ANEXO M, aborda o desempenho da capital nesse período.

Figura 25 - Manchete informando o percentual de alunos alfabetizados em Fortaleza em 2017



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2018).

A notícia da Figura 25 informa que os alunos matriculados no 2º. ano do Ensino Fundamental haviam conseguido estar no nível desejável do SPAECE-Alfa. Destaca que, das 206 unidades escolares com perfil para realizar a avaliação, 202 atingiram esse nível, seis a mais do que no ano de 2016. Em entrevista, o prefeito Roberto Claudio destacou: “é um avanço muito significativo para uma cidade que apenas cinco anos atrás tinha só 10% das escolas ensinando a ler e escrever na idade certa” (Madeira, 2018, p. 3). No entanto, pondera que os bons resultados não se ampliaram para os anos seguintes, ou seja, para os 5º. e 9º. anos, cujos resultados foram “discretos”, com notas abaixo do nível adequado, tendo o 5º. ano obtido apenas 45,3% em Língua Portuguesa e 28,2% em Matemática. No caso do 9º. ano, o resultado foi ainda mais preocupante: 18,1% em Língua Portuguesa e 4,3% em Matemática. Para Dalila Saldanha, secretária de educação, os resultados inadequados dessas séries/anos foram reflexo do processo de alfabetização dos alunos que cursam esses níveis de ensino; ela argumentou que resultados melhores naquele nível só seriam percebidos quando os alunos que se destacaram no 2º. ano tivessem alcançado resultados melhores nos outros níveis.

Nessa direção, Possa, Bragamonte e Montes, afirmam:

O uso dos resultados de avaliação em larga escala tem mobilizado, ainda, um discurso justificado em um modo de prestação de contas sobre o trabalho da escola e dos professores que, em grande parte, por efeito, produzem a realidade educacional no

diagnóstico da ineficiência de seu trabalho e da escola (Possa; Bragamonte; Montes, 2018, p.104).

O contexto em torno do uso, ou melhor dizendo, dos “abusos” dos resultados como comprovante da melhoria da qualidade educacional, necessita ser problematizada, a partir da importância política que se dá aos índices das avaliações externas em larga escala de incidir positivamente na qualidade da educação e seus significados sobre a prática educativa. Assim, importa, compreender o uso dos resultados não como fim em si mesmo, mas como uma integração ao fortalecimento de uma escola considerada de qualidade.

Em 2019, fica claro que a Gestão por Resultados (GpR), implantada em Fortaleza, conseguiu atingir seus objetivos, conforme demonstra manchete da Figura 26, com íntegra no ANEXO N.

Figura 26 - Manchete informando sobre a posição de Fortaleza no SPAECE-Alfa em 2018.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2019).

A notícia da Figura 26, publicada em 19 de maio de 2019, destaca Fortaleza “multiplicando em mais de 10 vezes o número de escolas no nível desejável quando comparado com o ano de 2012” (Fortaleza sobe..., 2019, p. 6), tendo conquistado, aparentemente, o 103º lugar entre os 184 municípios cearenses no SPAECE-Alfa. Os dados mostram teoricamente que 92,5% de todos os alunos do 2º. ano do Ensino Fundamental, ou seja, aqueles que estavam aptos à realização da avaliação, finalizaram esse nível de ensino. Em entrevista, a secretária Dalila Saldanha de Freitas afirmou que os números eram bem significativos. No entanto, é necessário levar em consideração que estes números são elementos de definição de um campo que problematiza o padrão do sujeito e seu objeto, sendo considerados um ator no processo de mudança, que se insere nas ações de planejamento, execução e avaliação de políticas públicas,

na tentativa de reduzir as incertezas que cercam os processos metamórficos, incertos e ambíguos do mundo contemporâneo.

Nessa direção, Popkewitz afirma que

Os números passaram a ser vistos como um fator social a serviço dos ideais democráticos durante o século XIX. Os números permitiram a produção de tipos humanos particulares sobre os quais o governo pudesse atuar, através dos números, as populações deveriam atuar como cidadãos responsáveis e automotivados (Popkewitz, 2013, p. 23).

A notícia também esclarecia que o município de Fortaleza havia saído de uma proficiência média de 131,4 pontos em 2012 para 191,9 pontos em 2018. Destacava: “com 96%, Fortaleza ocupa o 1º. lugar na taxa de sucesso escolar das cinco maiores redes municipais das capitais, em 2018, à frente de São Paulo (95,8), Belo Horizonte (93,7), Manaus (92,9) e Rio de Janeiro (91,7)”, sucesso atribuído às ações promovidas pela SME, relacionadas à política estrutural que envolvia formação e acompanhamento pedagógico dos professores e coordenadores escolares. Assim, “a escola na contemporaneidade, em sua maioria, parece enaltecer os que tiram os primeiros lugares em concursos, exibindo, nos meios de propagação coletiva, rosto e símbolos, que passam a ser representados como modelos de sucesso” (Magalhães Júnior, 2015, p. 13).

Em 28 de junho, mais uma notícia era divulgada, abordando a premiação das escolas municipais de Fortaleza cujo desempenho havia permitido o recebimento do Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (PEMED). A manchete está na figura 27, e a íntegra, no ANEXO O.

Figura 27 – Manchete informando os resultados de escolas premiadas com o PEMED em 2019.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2019).

Segundo a notícia da Figura 27, 276 escolas da rede pública municipal de Fortaleza conseguiram atingir o nível mais elevado do SPAECE-Alfa, ou seja, o nível desejável, fazendo jus ao recebimento do PEMED, prêmio instituído pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em 2014, no governo de Roberto Cláudio, através da Lei Complementar n. 169/2014, cujo propósito era premiar os alunos com maiores desempenhos no SPAECE. O parágrafo único do art. 75 apresenta o objetivo da Lei:

atribuir premiação através de recursos financeiros ou bens móveis, às escolas públicas municipais de Fortaleza que, ao participarem de projetos específicos criados pela Secretaria Municipal da Educação, atinjam metas que deverão ser aferidas através da avaliação de indicadores devidamente especificados no referido projeto, conforme regulamentação própria (Fortaleza, 2014).

O PEMED caracteriza-se como um recurso a mais de financiamento, voltado ao custeio e ao capital das unidades escolares. Ao tempo que as escolas recebem a bonificação do prêmio em dinheiro, os professores são homenageados com certificados e reconhecimento público, divulgado no Diário Oficial, enquanto os alunos recebem aparelhos celulares. Para Sousa, Vidal e Vieira (2020, p. 142), “esse tipo de recompensa financeira é característico de políticas de *accountability* que utilizam mecanismos de *high stakes* e não levam em conta aspectos relacionados a equidade na igualdade de oportunidades”.

As escolas cujas turmas de 2º. ano do Ensino Fundamental fossem premiadas deveriam ter, no mínimo, 85% dos alunos no nível de proficiência acima de 150 pontos, na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, apesar do resultado positivo para os alunos do 2º. ano, o prefeito Roberto Claudio fez alusão às turmas do 9º. ano, que não haviam passado “por uma alfabetização diferenciada”, ou seja, era preciso que se esperasse os alunos do 2º. ano chegarem ao 5º. e 9º. anos para, então, alcançar-se melhor resultado.

Em 12 de agosto de 2020, foi publicada a notícia de que, pela primeira vez, todos os municípios cearenses haviam conseguido atingir o nível mais elevado de alfabetização, como revela a manchete da Figura 28. A íntegra do texto está no ANEXO P.

Figura 28 – Manchete informando sobre o desempenho do Ceará no SPAECE-Alfa de 2019.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2020).

A notícia da Figura 28 salienta que, pela primeira vez na história da avaliação em larga escala do SPAECE-Alfa no Ceará, todos os municípios, incluindo Fortaleza, haviam alcançado o nível desejável. Realiza um comparativo com o ano de 2007, quando a primeira prova do SPAECE-Alfa foi aplicada, constatando que 47,5% dos estudantes concluíam o 2º. ano do Ensino Fundamental sem ler nem escrever, ou com a alfabetização incompleta, e que somente 29,9% o concluíam com essas habilidade. Destacava, ainda, que, em 2019, o cenário era completamente diferente, sendo que 92,7% sabiam ler e escrever fluentemente. Em entrevista, o governador à época, Camilo Santana, afirmou: “estamos construindo caminhos para melhorar o ensino de matemática, que é o nosso grande desafio, principalmente no 9º ano do ensino fundamental” (Marca inédita..., 2020, p.36). A fala do governador reflete-se nos gráficos apresentados na notícia, principalmente quando se trata dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, no 5º. e no 9º. anos.

Em relação à capital cearense, entre as mais de 300 instituições premiadas, apenas a escola Professor Luis Costa recebera o prêmio Escola Nota 10, diferente do município de Sobral, que teve a maior quantidade de escolas premiadas (22 no total), com direito a receber R\$ 2.000,00 por aluno e a ser destaque em todo o território cearense. Em entrevista, a diretora escolar, Carmênia de Paula, disse: “É fruto do trabalho de toda a comunidade escolar, do compromisso das professoras, da coordenação pedagógica com distrito de educação, a SME (Secretaria Municipal de Educação) e dos projetos que a gente tem aqui na escola”.

As justificativas para tal desempenho eram várias: planejamento voltado aos estudantes de forma igualitária; acompanhamento familiar; reuniões semanais entre os professores; estratégias diferenciadas voltadas aos alunos com maior fragilidade em determinados conteúdo. Em relação ao fato de algumas escolas não terem alcançado os índices ideais, principalmente

em Matemática, o diretor da escola Vicente Anteno creditou o problema à “defasagem dos profissionais na área”, ou seja, segundo ele, haveria um “apagão no magistério”<sup>50</sup>.

No dia 11 de dezembro de 2020, ocorreu, na Academia Professor Darcy Ribeiro, a entrega do prêmio PEMED às escolas que haviam obtido os melhores resultados no SPAECE-Alfa 2019, de acordo com a manchete da Figura 29, com detalhamento no ANEXO Q.

Figura 29 – Manchete sobre a premiação de escolas municipais de Fortaleza em 2020.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2020)

A notícia da Figura 29 aborda novamente o prêmio PEMED, por meio do qual foram contempladas as 167 escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza que tiveram os melhores resultados no SPAECE-Alfa em 2019. A entrega do prêmio, configurado em placas e recursos financeiros, ocorreu em uma solenidade realizada na Academia Professor Darcy Ribeiro, para as escolas e os estudantes, com entrega de *smartphones*. Segundo a secretária Dalila Saldanha<sup>51</sup>, “o desafio é continuar esse padrão e garantir o direito da criança de ser alfabetizada na idade certa”.

A matéria ainda ressaltava que a utilização do dinheiro recebido pela escola como prêmio deveria ser discutida por um conselho escolar, em que representantes de pais, alunos e professores decidissem para quais demandas urgentes e prioritárias o valor deveria ser destinado. Sobre o resultado, em entrevista, um dos diretores presentes à cerimônia afirmou que só fora possível alcançar aquele resultado porque havia sido possível “manter o aluno na escola”, por meio de uma busca ativa. Por sua vez, o prefeito Roberto Claudio destacou: “Em educação não pode ter comodidade, a celebração e do resultado e vamos atrás de melhorar no

<sup>50</sup> Termo “utilizado por parte da mídia para designar a iminente falta de professores para atendimento da demanda por escolarização básica em um futuro próximo” (Esquinsani; Esquinsani, 2018, p. 259). Nesse caso, jovens concluintes do Ensino Médio não veem nos cursos de licenciaturas (e na docência) uma carreira promissora.

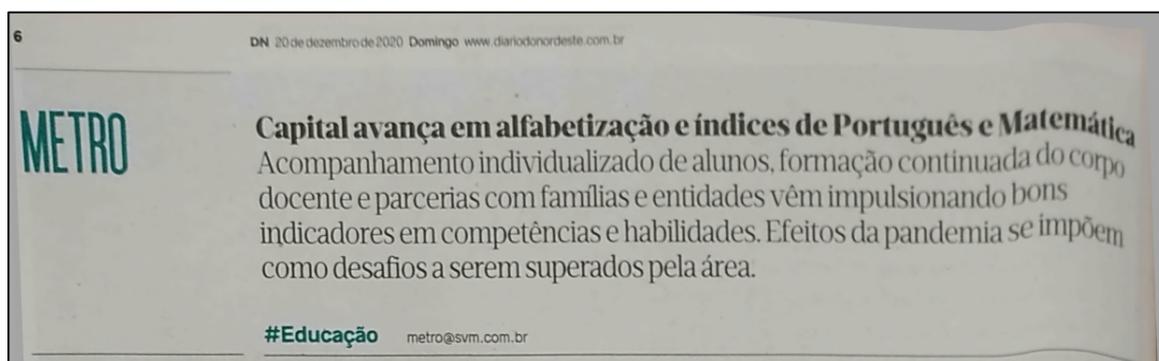
<sup>51</sup> Atuou como Secretária de Educação no período dos mandatos do ex-prefeito Roberto Claudio e no atual mandato José Sarto, sendo candidata à vereadora pelo PDT nas eleições de 2024.

outro ano ainda mais”. Fica evidente que os prêmios recebidos pelas escolas possuem como proposta, a valorização de boas práticas pedagógicas, no intuito de elevar, em tese, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem da Rede Municipal. Assim, o PEMED se caracteriza, como um recurso extra para o financiamento de despesas de custeio e capital, ou seja, fora do orçamento das unidades escolares, geralmente aplicados na manutenção e conservação das mesmas.

Diante do elemento da competitividade, é possível afirmar que nem todas as escolas são premiadas, fato que resulta no aumento das desigualdades, uma vez que as escolas premiadas podem incrementar seus recursos pedagógicos e estruturais, quando comparadas com as unidades não contempladas.

Em 20 de dezembro de 2020, outra notícia foi publicada, dessa vez para destacar a evolução dos índices de desempenho atingidos, conforme revela a manchete da Figura 30, com íntegra do texto no ANEXO R.

Figura 30 - Manchete divulgando avanços nas disciplinas de Português e Matemática.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2020).

A notícia em questão nada mais é do que um reforço da notícia anterior (de 11 de dezembro de 2020), enfatizando a evolução dos resultados “a partir de diagnósticos e mudanças realizadas desde 2013” e apresentando o termo “educação de qualidade” como área que necessitava de investimentos constantes para que os indicadores crescessem e se mantivessem em patamares sustentáveis.

O Boletim do Sistema de 2013 reforça que

Os indicadores produzidos pelas avaliações em larga escala são de fundamental importância para acompanhar o nível da qualidade da educação ofertada às crianças no início do processo de escolarização e diminuir as desigualdades educacionais existentes (Boletim do Sistema, 2013, p. 16).

Por sua vez, o Boletim Pedagógico de 2019 esclarece que

Indicadores, de modo geral, são indispensáveis para a compreensão da complexidade inerente às sociedades contemporâneas. De modo objetivo e sintético, eles revelam, numericamente, um retrato da nossa realidade social, a partir de diferentes perspectivas, permitindo a sua organização e a tomada de decisões mais adequadas a cada contexto (Boletim Pedagógico, 2019, p. 7).

No entanto, a sustentabilidade dos indicadores depende, em maior ou menor grau, da relação coerente com outros. Souza e Zientarski (2021), quando percebem contradição entre os indicadores de desempenho das avaliações e o Índice de Desenvolvimento Municipal de Fortaleza (IDHM), identificam que o município ocupa o 467º. lugar no *ranking*, com 0,695, no intervalo de 0 a 1, o que caracteriza um índice mediano e contraria o discurso da qualidade de educação.

Destaca a notícia, no período de 2007-2019, a evolução do SPAECE-Alfa, no que diz respeito aos alunos alfabetizados; e do IDEB, referente à proficiência média dos anos iniciais e finais. Em entrevista, a secretária de educação, Dalila Saldanha, afirmou que não tinha dúvidas de que a ampliação de jornada e a implantação de escolas de tempo integral haviam sido grandes responsáveis pela melhoria. As escolas municipais de tempo integral de Fortaleza atendem desde turmas de Infantil IV até o 9º. ano do Ensino Fundamental, em um total de 39 unidades, como demonstrado na Tabela 2, apresentada anteriormente, neste trabalho. De maneira geral, as escolas de tempo integral têm currículo diferenciado, visando à formação interdisciplinar, ou seja, além das disciplinas regulares, são oferecidas atividades laboratoriais de informática e de disciplinas voltadas às Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), além da abordagem de temas que tratam do protagonismo juvenil e de projetos de vida. Por sua vez, Rui Aguiar, coordenador da UNICEF no Ceará, disse que o desafio era, então, garantir o que fora conquistado até 2019 e identificar as necessidades para a melhoria da educação após o término da pandemia de Covid-19.

Conforme o Boletim Pedagógico de 2019:

Outra finalidade importante dos indicadores é que, quando combinados, permitem a construção de índices. Os índices resultam da associação de diferentes indicadores. Alguns exemplos de índices bastante conhecidos são o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que conjuga dois importantes indicadores: o desempenho e o fluxo (Boletim Pedagógico, 2019, p. 7).

Além disso, Voss e Garcia dizem:

A exposição pública do IDEB atribuído às escolas e redes de ensino, além de servir para legitimar os regimes de verdade dos discursos oficiais que advogam a favor da transparência e do controle social sobre os resultados das avaliações nacionais, produz efeitos de vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores e acirram disputas entre instituições e os sujeitos, fortalecendo as lógicas empresariais da concorrência e da competitividade na gestão da educação. (Voss; Garcia, 2014, p. 392).

Assim, os padrões de qualidade, norteados pelo IDEB, demonstram ser uma tecnologia de governo, pois os resultados das avaliações externas em larga escala tornam-se mecanismos que condicionam tanto a gestão das instituições escolares como o trabalho docente. Essa tecnologia de governo apresenta movimentos ininterruptos de vigilância e regulação das condições de funcionamento, que não se restringem às ações e estratégias do governo, mas abrangem as da sociedade e de cada sujeito em particular.

Rosistolato e Cerdeira esclarecem que

A exposição à sociedade dos resultados do Ideb é muitas vezes veiculada pela imprensa do país, que elabora os rankings e tenta traduzir os resultados, sob a forma de validar ou responsabilizar escolas e sistemas de ensino sobre o resultado do índice. (Rosistolato; Cerdeira, 2023, p. 96).

Em 21 de junho de 2023, é publicada a primeira notícia, após a pandemia, sobre os resultados do SPAECE-Alfa no Ceará, conforme manchete da Figura 31, com íntegra no ANEXO S.

Figura 31 – Manchete informando sobre a queda do índice no SPAECE-Alfa 2022.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2023)

A notícia destaca que a alfabetização, no estado do Ceará, chegara ao nível de alfabetização “desejável”, em comparação aos patamares de 2015. No entanto, houve uma

queda no desempenho; porém, apesar disso, ainda prevalecia o nível positivo de alfabetização. Na aplicação do SPAECE-Alfa em 2022, foram feitas duas avaliações: a primeira, chamada de “Diagnóstica”, realizada em março daquele ano, objetivou verificar as perdas de conteúdo curricular dos estudantes durante a pandemia e, ao mesmo tempo, realizar uma análise sobre ações executadas durante o período, no que dizia respeito ao trabalho de ensino remoto feito pelos professores e gestores das unidades educacionais; a segunda avaliação, chamada de “Final”, objetivou verificar se houve um avanço na recuperação dos conteúdos, o que foi comprovado por resultados não tão efetivos como se esperava, devido a problemas como inexperiência de professores para as aulas *online*, deficiência de equipamentos, entre outros.

No dia 7 de setembro de 2023, uma notícia divulgava que a Prefeitura Municipal de Fortaleza realizaria um evento, premiando, através do PEMED 2023, as escolas da rede que tivessem obtido os melhores resultados no SPAECE 2022, conforme manchete da Figura 32, com detalhamento no ANEXO T.

Figura 32 – Manchete informando sobre a premiação do PEMED 2023.



Fonte: Jornal O POVO (2023)

A manchete trata do evento de entrega do prêmio PEMED às escolas, aos professores e aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza que obtiveram os melhores resultados da edição do SPAECE de 2022. Em entrevista, a secretaria municipal da educação, Dalila Saldanha, afirmou: “é uma motivação com incentivo financeiro que a gente tem para que todos cheguem ao nível de excelência máxima. A gente não quer selecionar ninguém, a gente quer que todo mundo tenha um nível de excelência que é a escala de proficiência do Spaece”.

Nesse contexto, apesar de a ideia da meritocracia e do esforço serem evidentes, penso que a questão não se resume a isso, sendo, na verdade, uma “alegação moral sobre a ação

humana e liberdade” (Sandel, 2022, p. 183), a ressoar nos discursos que evidenciam problemas educacionais em detrimento de outros.

A notícia destaca a escola de Fortaleza que conseguiu alcançar o 1º. lugar geral do município. Por sua vez, o prefeito municipal, José Sarto, enalteceu o resultado, afirmando que a educação, em Fortaleza, não era “uma das melhores”, mas “a melhor educação das capitais brasileiras”. No entanto, destaca-se que, em Fortaleza, nenhuma escola foi premiada com o PENDEZ. Já no dia 28 de maio de 2024, noticiaram-se os resultados referentes ao percentual de alunos alfabetizados do SPAECE 2023, de acordo com a manchete da Figura 33, cuja integra se encontra no ANEXO U.

Figura 33 – Manchete informado o percentual de alunos alfabetizados no SPAECE em 2023.

**Diário do Nordeste**

28 de maio de 2024 Ano 43/Nº15109  
TERTA-FEIRA  
Fundador: Edson Queiroz  
www.diariodonordeste.com.br

**97% dos alunos do CE terminam 2º ano sabendo ler e escrever**

**Dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), divulgados nessa segunda-feira (27), apontam que 97% dos alunos do Estado terminaram o 2º ano do ensino fundamental (EF), em 2023, sabendo ler e escrever P:2e3**

Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2024)

De acordo com a manchete, 97% dos alunos cearenses do 2º. ano do Ensino Fundamental têm as habilidades de escrita e leitura no nível desejável. A notícia informa também que, devido à pandemia de Covid-19, apenas 84,6% dos estudantes cearenses, incluindo escolas das redes estaduais e municipais, conseguiram finalizar neste nível de ensino em 2022, o que leva à conclusão de que houve uma recuperação do índice em 2023. Isso é comprovado pela titular da SEDUC, Eliana Estrela, que afirmou: “Esse resultado mostra esse desempenho. A queda anterior foi por causa da pandemia, mas nos recuperamos”. É evidente que o período pandêmico impossibilitou a presencialidade dos estudantes, porém não foi somente esse fator a contribuir para a queda nos índices; a questão vai além, estendendo-se, por exemplo, à falta de formação dos professores para uso de tecnologias relacionadas à educação

a distância (EaD), como *softwares* específicos, plataformas de videoconferência, além de fatores como o acesso à internet e a equipamentos com boa capacidade de armazenamento de dados, entre outros.

O texto da notícia ressalta também que, após a pandemia, foram “articuladas iniciativas para implementar ciclos de recomposição das aprendizagens nas redes municipais e garantidos equipamentos, plataformas de aprendizagem e materiais de apoio a professores e alunos”, o que evitou, de alguma maneira, uma queda maior nos índices.

No dia 27 de junho de 2024, é noticiado o quantitativo de escolas premiadas no SPAECE edição 2023, em Fortaleza, conforme manchete da Figura 34, cuja íntegra se encontra no ANEXO V.

Figura 34 – Escolas públicas municipais de Fortaleza premiadas no Spaece 2023.

WWW.OPOVO.COM.BR  
QUINTA-FEIRA  
FORTALEZA - CEARÁ - 27 DE JUNHO DE 2024

**CIDADES** 15

**265 escolas de Fortaleza são premiadas por resultado no Spaece**

**| EDUCAÇÃO |** O Spaece examina as competências e habilidades dos alunos em língua portuguesa e matemática

**Centro de Diabetes realiza ação para informar sobre a doença**

**| SAÚDE |** Curso marcou o Dia Nacional de Diabetes, celebrado nessa quarta-feira

BEATRIZ BOBLITZ

Fonte: Jornal O POVO (2024).

A manchete destaca o número de escolas municipais que tiveram destaque no SPAECE 2023 e foram premiadas com o PEMED 2024, recebendo a distinção em cerimônia realizada no Centro de Eventos do Ceará. Nessa edição, a premiação coube às escolas cujas turmas de 2º. ano do Ensino Fundamental conseguiram atingir os critérios de performance, com 85% de alunos alfabetizados, no nível desejável, ou tiveram proficiências médias iguais ou maiores que 190 pontos. Os prêmios foram entregues às escolas que alcançaram os três primeiros lugares, tanto de modo geral como nos Distritos de Educação. O prefeito José Sarto, na ocasião, mencionou que o evento era uma forma de reconhecer o trabalho de um “time que pensa junto e tem o mesmo propósito” e que, por isso, a cerimônia se destinava a “para parabenizar esse time que dia a dia trabalha para que cada vez mais tenhamos uma educação de qualidade”. Novamente, o representante do executivo levou à baila a questão da qualidade na educação, ancorada em prêmios e compensações financeiras, tanto para a escola como para professores e alunos.

Para Camarão, Ramos e Albuquerque (2015, p. 376), a prática meritocrática “põe-se como forte mecanismo de responsabilização, uma vez que a melhoria da aprendizagem do aluno é compreendida como responsabilidade única da escola; torna-se dela o mérito pela melhoria dos seus resultados”. No caso dos professores, os docentes responsáveis por tais turmas “serão citados no Diário Oficial do Município”, enquanto os alunos receberão *smartphones*.

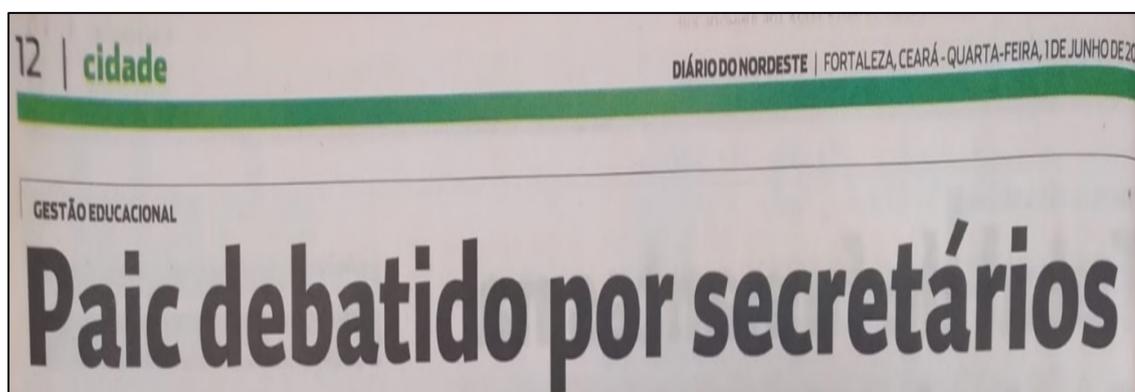
Nessa direção, Peroni argumenta:

Quanto à avaliação como indutora da qualidade, é uma total inversão ao objetivo proclamado das avaliações institucionais, que deveriam ser diagnósticas, dando elementos para a elaboração de políticas e, ao contrário, acaba por ser meritocrática, culpabilizando as escolas e mais especificamente os professores pelo sucesso ou fracasso escolar, como se o sistema público não fosse responsável pela rede de escolas e sua qualidade (Peroni, 2009, p. 287).

No que diz respeito à mídia, o PAIC geralmente é vinculado às avaliações do SPAECE-Alfa. Neste estudo, obtive seis matérias exclusivas sobre o percurso da evolução dos resultados do SPAECE-Alfa no estado do Ceará e em Fortaleza. Nas matérias jornalísticas sobre o SPAECE-Alfa, quando é referido o município de Fortaleza, geralmente é abordada a evolução do PAIC, caracterizando a retroalimentação entre ambos os programas. Apesar de não estar explicitado nas matérias jornalísticas, fica evidenciado o eixo estruturante da avaliação externa do PAIC.

A primeira dessas matérias jornalísticas data de 01 de junho de 2011, de acordo com a manchete da Figura 35, com íntegra no ANEXO W.

Figura 35 - Manchete informando debate sobre o PAIC.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2011).

A notícia enfoca o sucesso do PAIC, com debates sobre gestão educacional por parte de secretários estaduais de educação, evento promovido pela Fundação Itaú Social, em São Paulo. Concentrando-se os debates no tema *Regime de Colaboração em Educação: modelos e desafios*

*de articulação*<sup>52</sup>, o secretário-adjunto de educação, Mauricio Holanda Maia, lembrou a experiência do município de Sobral como protagonista do programa, demonstrando para o país que o Ceará “não está condenado eternamente a ter os piores índices de desenvolvimento”. O vice-presidente da Fundação Itaú Social, Antônio Matias, destacou “a satisfação da instituição em promover o evento” e afirmou que o termo “colaboração” poderia traduzir-se em educação de qualidade se as parcerias fossem realizadas de forma efetiva.

O Boletim da Gestão Escolar 2018 esclarece que

Devido à força do programa, o PAIC cearense inspirou o Ministério da Educação (MEC) na formulação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012. Em 2017, o Governo do Ceará, por meio da SEDUC, firmou termo de cooperação com os estados do Espírito Santo, Maranhão, Amapá e Rio Grande do Norte para promover a experiência do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Boletim da Gestão Escolar, 2018, p. 91).

No excerto, é possível perceber como os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento foram se constituindo e avançando nas esferas de governo de outros estados e de determinados municípios cearenses de forma mais incisiva.

Barroso afirma que

boas práticas constituem um instrumento de regulação que permite introduzir simultaneamente: um modo de governo; um padrão para investigação; um referencial para o trabalho docente; um programa de melhoria; um dispositivo de avaliação e um sistema de prestação de contas (Barroso, 2011, p. 108).

Para ilustrar as ressonâncias dos “delírios avaliatórios”, destaco que o Ceará tem se tornado um polo de visitação/socialização de boas práticas baseada em evidências, conforme mosaicos representados pela Figuras 36 e 37, a seguir.

---

<sup>52</sup> Para saber mais sobre o tema, sugiro a leitura do projeto de tese intitulado *Regime de colaboração: um estudo das parcerias educacionais realizadas por intermédio do Movimento Colabora Educação*, de autoria de Hélio Cleidilson de Oliveira Sena, colega da Prática de Pesquisa.

Figura 36 – Mosaico representativo da influência da educação do Ceará em outros estados brasileiros (1).



Fonte: elaboração minha (2024).

Figura 37 - Mosaico representativo da influência da educação do Ceará em outros estados brasileiros (2).



Fonte: elaboração minha (2024).

Por sua vez, o Boletim do Sistema de 2018 informa que

É um programa de cooperação entre Governo do estado e municípios cearenses e inclui uma série de ações, entre elas, a oferta aos municípios de formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, livros de literatura infantil para as salas de aula e materiais didáticos para professores e alunos (Boletim do Sistema, 2018, p. 30).

O texto do excerto esclarece que o PAIC é um pacto cooperativo e simbiótico entre Estado e Municípios, que foi sendo construído historicamente, ao longo do tempo, e consolidando-se como política pública educacional de Estado.

Em 20 de novembro de 2015, é publicada uma notícia cuja manchete é visualizada na Figura 38, com íntegra no ANEXO X.

Figura 38 - Manchete informando proposta do Governo para ampliação do PAIC.



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2015).

A notícia refere-se à ampliação do PAIC, diante de cinco propostas de autoria do Poder Executivo, e à aprovação pelos deputados, na ALECE. Dessas propostas, três direcionavam-se à educação, visando a contemplar também alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental. Informa, ainda, que, dos 25% da receita do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS), 18% seriam destinados aos municípios, levando-se em consideração o Índice de Qualidade da Educação (IQE) dos municípios participantes da avaliação do SPAECE-Alfa. Além disso, propunham-se, nessa ampliação do PAIC, alterações nos regimentos do PENDez. O IQE, instituído pelo Decreto Estadual n. 35.087, de 30 de dezembro de 2022, é um coeficiente econômico aplicado ao ICMS, que deve ser repassado aos municípios, ou seja, “determina a fatia que cada um dos 184 municípios cearenses receberá de acordo com seu desempenho na educação” (Anuário do Ceará 2024-2025, p. 23). Atualmente, apresenta dois componentes:

IQE\_D<sup>53</sup> e IQE\_S<sup>54</sup>. Assim, evidencia-se que, na ideologia neoliberal, o financiamento dos serviços sociais, entre eles, a educação, deve estar pautado no sucesso e ser comprovado por resultados mensuráveis.

Em 22 de junho de 2022, uma notícia comemorava os 15 anos do PAIC e salientava ações para a recuperação de conteúdos curriculares após a pandemia de Covid-19, de acordo com a manchete que pode ser vista na Figura 39 e cuja íntegra está no ANEXO Y.

Figura 39 – Manchete informando ações para recuperação de conteúdos pós-pandemia.



Fonte: Jornal O POVO (2022).

A manchete aborda o Pacto pela Aprendizagem, lançado em 2021, cujo objetivo era fortalecer o regime de colaboração<sup>55</sup> entre o Estado e os municípios cearenses, a fim de que estes pudessem recompor-se diante das perdas educacionais causadas pela pandemia de Covid-19, por meio de ações que se estenderiam até o ano de 2024. As ações desse pacto refletem-se nas ações direcionadas a “apoio pedagógico, implementação do ensino integral, fortalecimento das competências socioemocionais e melhorias na infraestrutura das escolas”. O investimento, com montante de 130 milhões, beneficiaria um total de 6.062 escolas, 910.445 estudantes e 97.849 professores. O Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios justifica as sequelas educacionais do período pandêmico, afirmando: “É evidente que dois anos de ausência presencial causariam efeitos negativos, que essas crianças não chegariam nas mesmas

<sup>53</sup> O IQE\_D é índice que utiliza em sua composição os dados do SPAECE, a média da taxa de aprovação e o aumento da equidade (Anuário do Ceará, 2024-2025).

<sup>54</sup> O IQE\_S leva em conta a “avaliação da proficiência dos alunos e a desigualdade de desempenho entre os estudantes da rede pública municipal, com base no rigor técnico e na igualdade de tratamento, incentivando um esforço contínuo de melhoria dos indicadores da educação por parte dos municípios cearenses” ( Anuário do Ceará, 2024-2025, p. 23).

<sup>55</sup> O já referido Projeto de Tese de Hélio Sena (2024), colega do grupo de Prática de Pesquisa, intitulado Regime de colaboração: um estudo das parcerias educacionais realizadas por intermédio do Movimento Colabora Educação, aborda o tema.

condições de antes. Temos desafios que são superáveis”. O Pacto pela Aprendizagem foi instituído pela Lei n. 17.632, de 26 de agosto de 2021, que, em seu art. 3º., define os seguintes objetivos:

- I – adquirir e distribuir aos municípios equipamentos de tecnologia da informação e comunicação, livros paradidáticos e materiais impressos;
- II – prestar apoio financeiro aos municípios a fim de aprimorar a infraestrutura das escolas e apoiar pedagogicamente a implementação do ensino em tempo integral na rede municipal (Ceará, 2021).

Nesse sentido, é possível observar que o pacto objetiva oferecer apoio de ordem técnica e financeira para que estados e municípios implementem ações e estratégias, direcionadas para a melhoria dos resultados com claro alinhamento entre as políticas educacionais locais e o ideário neoliberal dos organismos internacionais. No dia 21 de junho de 2023, é noticiada a retomada dos índices de desempenho, após a pandemia da Covid-19, conforme manchete da Figura 40, cuja íntegra está no ANEXO Z.

Figura 40 – Manchete informando recuperação dos índices de alfabetização no SPAECE-Alfa 2022



Fonte: Jornal O POVO (2023).

A manchete faz alusão aos resultados dos alunos após o impacto da pandemia de Covid-19, ao mencionar a retomada da preocupação com o nível de desempenho de todo estado do Ceará. A notícia coloca em foco a “queda vertiginosa nas médias em todas as séries e matérias”, durante o período das aulas *online*, o que, porém, foram amenizado com as ações do governo, como diz Eliana Estrela, Secretária de Educação do Estado: “houve um investimento forte, com material dedicado às crianças, junto aos municípios. Houve um investimento de R\$130 milhões, em equipamentos, gravação de aulas e formação de professores. Foi um conjunto de ações, feitas por muitas mãos”. No entanto, o município de Fortaleza, com aproximadamente 600

unidades escolares, não conseguiu manter-se entre as escolas agraciadas com o prêmio Escola Nota 10.

Freitas ainda argumenta:

Com ênfase no “básico” das “disciplinas básicas” e sua avaliação em testes padronizados, desenvolve-se um discurso técnico-científico de legitimação que tem forte aceitação do senso comum (e na mídia) e cria uma pressão sobre as redes de ensino que [...] acaba por demandar a adoção da política da reforma empresarial pelos governos (Freitas, 2018, p. 85).

Para entender como a mídia (aqui, em especial, os jornais) promove(m) uma discursividade, é preciso inicialmente destacar que, “como espaço privilegiado de poder e mobilização da opinião pública, a imprensa atua sob normas e condições que expressam uma determinada correlação de forças com as quais interage de forma ativa” (Cruz; Peixoto, 2007, p. 267). Dessa forma, as matérias jornalísticas apresentadas anteriormente, sobre as avaliações externas em larga escala, tornaram-se “discursos cotidianamente divulgados nas páginas da mídia contemporânea brasileira” (Fischer, 2010, p. 37).

A esse respeito, Dresch argumenta que

A noticiabilidade dos resultados apresentados na forma de rankings representa um aspecto de como a mídia participa das estratégias de governo – mesmo que ela não seja um órgão ligado diretamente à máquina estatal. Não se questiona a forma como os resultados são obtidos nem a forma como são divulgados, devido ao valor que a divulgação, em si, possui como notícia. Noticiabilidade também representa lucro para a empresa que vende a notícia. A mídia, neste sentido, contribui para que o discurso da avaliação seja aceito pela população – o que, em outras palavras, representa a legitimação de uma determinada política de avaliação e prestação de contas (Dresch, 2018, p. 90).

Assim, mesmo que as preocupações com a temática sobre as avaliações externas em larga escala já sejam bastante discutidas, mudam, no decorrer do tempo, o contexto e a forma dos processos avaliativos, acompanhados pelas inquietações de professores, alunos, pais, escolas, redes de ensino e sistemas educacionais, exatamente por se relacionarem, segundo o Boletim Pedagógico (2014, p. 12), com a “possibilidade de realização de uma reforma educacional efetiva no país, possuir características próprias, que a diferenciam em relação a outras formas de avaliação”.

Nessa mesma direção, Freitas constata que

A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade

a casos de sucesso (p. ex, Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas (Freitas, 2018, p. 80).

Colaborando com o tema, Bonamino e Sousa argumentam que

A estratégia da mídia de divulgação, por meio de rankings, embora não oficial, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem (Bonamino; Sousa, 2012, p. 380).

Sob esse olhar, é importante observar que, nas últimas décadas, o desempenho dos alunos nas avaliações externas em larga escala tem sido disponibilizado de maneira fragmentada através do poder midiático, o que torna a questão do desempenho um tema central, contribuindo para que o discurso das avaliações em larga escala seja aceito e reproduzido pela sociedade e legitime as ações do Estado avaliador, pautado na lógica do mercado (que passa a regular todas as relações sociais), em modelos de gestão oriundos da esfera privada. Prevalece aí “a lógica de controle e da racionalidade orçamentária” (Dias Sobrinho, 2002), que adota uma cultura gerencialista, com instrumentos de controle e responsabilização como princípios de indução.

Nessa direção, o Boletim da Gestão Escolar 2014 esclarece que

Os resultados dos sistemas de avaliação têm, muitas vezes, se limitado a informar à comunidade, à equipe pedagógica e aos gestores o rendimento dos alunos. Entretanto, esses dados não estão restritos à divulgação de desempenho alcançado pelos alunos, e apresentam informações que permitem analisar e relacionar os resultados às políticas públicas em educação, bem como apresentam implicação de ações realizadas nas escolas e os efeitos de gestão escolar (Boletim da Gestão Escolar 2014, p. 12).

Costa argumenta:

Com a publicização é possível que se incremente a qualidade educacional; assim, quanto mais a comunidade conhecer a efetiva produção escolar, mais poderá se comprometer com sua melhoria, contribuindo para a aprendizagem de seus conteúdos. Entretanto, ao contrário, ela pode servir também para reforçar a ideia de que números por si só, comunicam tudo sobre o estabelecimento escolar e o ensino que ali ocorre, além de incentivar uma profunda competitividade (Costa, 2010, p. 208).

Diante das manchetes, fica evidente o fator meritocrático como ponto forte da política de avaliação em Fortaleza, expondo escolas, gestores, professores e alunos. Sob esse olhar, Traversini defende:

Se, por um lado, uma avaliação de larga escala expõem uma escola com baixo índice de aprendizagem, algo precisa ser feito para que os alunos não se tornem analfabetos funcionais, não desistam da escola, não aumentem os índices de reprovação nem mantenham a escola num *ranking* indesejado nas próximas avaliações. Por outro lado se a escola é exposta publicamente com um índice acima da média traçada, é lhe atribuída uma condição de sucesso, em que a preocupação principal não é apenas fazer algo para que continue com tal desempenho. É preciso divulgar a “fórmula” de sucesso para que as outras escolas possam tê-la como referência para também atingir o sucesso, ou melhor, fazer um *benchmarking* (Traversini, 2013, p. 179).

Por sua vez, o Boletim da Gestão Escolar de 2013 expõe:

As formas de mensurar as características das escolas associadas ao sucesso escolar variam amplamente. Sob a perspectiva das avaliações em larga escala, podemos mensurar tanto os resultados das escolas quanto os fatores internos e externos associados ao desempenho dos alunos (Boletim da Gestão Escolar, 2013, p. 28).

É possível notar, na íntegra das notícias e nos excertos apresentados, que há uma pressão por resultados em toda rede de ensino, e, para quem está na parte operacional das escolas, em especial os professores “das matérias que contam diretamente para os principais indicadores de desempenho” (Ball; Maguire; Braun 2021, p. 144), essa pressão é maior, pois a sociedade cobra resultados. A mídia, por sua vez, com seu poder de divulgação através do “*marketing*, das redes sociais, da televisão e das pesquisas de opinião pública, que devassam, controlam e polícionam a vida dos indivíduos” (Gallo; Mendonça, 2020, p. 104), sempre põe o assunto em pauta, tornando o desempenho das escolas uma preocupação constante.

Assim, “os poderes tendem a ver a escola como meio de conservar e ampliar seu domínio sobre a sociedade e sobre as novas gerações” (Laval; Vergne, 2023, p. 39).

Colaborando com o tema, Dresch esclarece que

o apelo midiático da divulgação dos resultados por meio de rankings tende a obscurecer outras discussões mais fundamentais sobre a eficácia social deste modelo de avaliação, no qual o conjunto das políticas educacionais adotadas pelo governo é validado e legitimado socialmente apenas porque um exame externo padronizado é aplicado em larga escala para medir o desempenho dos alunos (Dresch, 2018, p. 89).

Nesse contexto, inserem-se as políticas de responsabilização (*accountability*), cujos dados levam aos governantes produtores e indutores dessas avaliações, principalmente no que se refere à transparência da aplicação do dinheiro público, a orientar os planos de ações e estratégias da rede de ensino, sistemas e escolas. Nesse movimento, o Boletim Pedagógico de 2014, esclarece que

Para que a almejada reforma da educação brasileira seja possível, todos precisam, sem demagogia, assumir sua parcela de responsabilidade (Boletim Pedagógico, 2014, p. 13).

Nessa mesma direção, de acordo com o Boletim Pedagógico de 2019:

Uma vez compreendidos os conceitos relativos a uma avaliação externa em larga escala, os profissionais da escola precisam conhecer o trajeto necessário para analisar e interpretar os resultados educacionais de forma colaborativa e eficiente. Esse trabalho deve reunir todos os envolvidos com o desempenho dos alunos, uma vez que as ações propostas não serão responsabilidade de um indivíduo somente, e sim de todos os membros das equipes pedagógica e gestora (Boletim Pedagógico, 2019, p. 23).

Os excertos em destaque chamam à atenção para algumas questões, entre as quais a responsabilização dos atores que estão no “chão da escola”. O Relatório de Monitoramento Global da Educação (RMGE 2017), quando avalia a responsabilização dos sistemas educacionais globais com vistas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS-4) da ONU (qual seja, assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos), afirma que “a responsabilização não pode ser atribuída com facilidade a atores únicos porque resultados educacionais ambiciosos dependem de múltiplos atores cumprirem responsabilidades, muitas vezes, compartilhadas” (Unesco, 2017, p. 8). Assim, destaco a charge publicada no Relatório RMGE 2017, reproduzida na Figura 41.

Figura 41 - Charge representando o ciclo da responsabilização segundo RMGE 2017.



Fonte: RMGR (Unesco, 2017).

A charge demonstra que existe um ciclo vicioso, não necessariamente nessa ordem, sobre a responsabilidade pela qualidade da educação, seja, global, nacional, estadual ou municipal. Inicialmente, podemos compreendê-lo como um ciclo interminável, em que cada um dos atores culpa o outro. No entanto, se inserimos outro componente no ciclo, o “sistema de avaliação”, a culpa será direcionada aos professores, excluindo-se todo o resto. A política de responsabilização imputada aos professores, ou seja, a “responsabilização docente” nas escolas estaduais cearenses, ocorreu oficialmente através da publicação da Lei n. 13.203, revogada em 2004, que implantava o sistema meritocrático e definia o Prêmio Educacional do Novo Milênio como norteador da relação entre os resultados do SPAECE no Ensino Fundamental II (do 5º. ao 9º. ano) e suas premiações.

Magalhães Júnior argumenta:

Acredito que esta necessidade de encontrar um culpado não está auxiliando a resolvermos os problemas que estamos vivenciando. Precisamos melhor compreender como as ações humanas se constituíram, sabendo que as ações humanas no tempo estabeleceram traços culturais que não podem ser transformados radicalmente de uma hora para outra em nome de um modelo de sociedade que recebe o título de moderna. Precisamos melhor compreender as relações de saber/poder que marcam nossa convivência social (Magalhães Júnior, 2015, p. 33).

O próprio RMGR 2017 esclarece que “A responsabilização é extremamente importante para melhorar os sistemas educacionais, mas alguns pressupostos devem ser questionados. A ideia da responsabilização como um fim em si mesmo é mal direcionada” (Unesco, 2017, p. 8), ou seja, é preciso entender a responsabilização como um meio de atingir um objetivo, uma finalidade, e não como o fim em si mesma.

Nessa mesma linha de pensamento, Voss e Garcia afirmam que

As políticas de responsabilização indicam que um novo método de governo está tomando forma: o governo das escolhas regulamentadas dos cidadãos individuais, construídos discursivamente como sujeitos de aspirações, liberdades, sujeitos autogovernados, capazes de conectar suas práticas com procedimentos e instrumentos que lhes deem determinados efeitos (Voss; Garcia, 2014, p. 397).

Quanto a isso, Dardot e Laval problematizam a lógica neoliberal:

o indivíduo deve ser responsável por si mesmo, responder por seus atos diante dos outros e ser inteiramente calculável [...] A “avaliação” tornou-se o primeiro meio de orientar a conduta pelo estímulo ao “bom desempenho” individual. Ela pode ser definida como uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da expertise dos resultados, uma relação cujo efeito é uma subjetivação contábil dos resultados (Dardot; Laval, 2016, p. 351).

Colaborando com o tema, Brooke e Cunha argumentam:

Quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. *Accountability*, portanto, significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção desses resultados (Brooke; Cunha, 2011, p. 21).

Nessa direção, o debate sobre os resultados do SPAECE-Alfa, como prática de *accountability*, precisa ser ampliado, pois cada município/escola tem suas particularidades, fato que provoca dificuldades em estabelecerem-se padrões únicos de desempenho. Além disso, seria importante perguntar: que padrões de desempenho têm sido adotados? Em que medida os *rankings* evidenciam outros problemas educacionais? De que modo a centralidade dos indicadores acaba reinscrevendo as funções da escola, dos gestores e dos professores? Como ela alimenta pacotes e soluções educacionais impulsionadas por grupos empresariais?

A relação que se engendra entre a grande mídia e o processo de *accountability* educacional, segundo Dresch (2018), é compreendida como uma relação orgânica, em que os processos formais de prestação de contas e responsabilização produzem *feedbacks* capazes de informar à sociedade resultados e impactos, produzidos e compreendidos como verdades irrefutáveis.

Colaborando com o tema, Tolentino-Neto, afirma que

A prestação de contas é a etapa em que os envolvidos com a avaliação (professores, gestores e agentes políticos) reportam, justificam e tornam públicos os resultados, inclusive, em eventos amplos e veículos midiáticos. A responsabilização é o conjunto de consequências advindas dos resultados dessas avaliações que podem ter diferentes graus de impacto<sup>56</sup> na rede de educação e no cotidiano do profissional do professor. (Tolentino-Neto, 2023, p. 30).

Sob esse olhar, o Boletim do Sistema de 2013 enfatiza:

Por meio dos padrões, é possível analisar os aspectos cognitivos que demarcam os percentuais de alunos situados nos diferentes níveis de desempenho, bem como a diferença de aprendizagem entre eles, refletindo a distância existente entre aqueles que apresentam um maior grau de desenvolvimento nas habilidades avaliadas e aqueles que apresentam menores graus de desenvolvimento nas referidas habilidades,

<sup>56</sup> Segundo Tolentino-Neto (2023), os graus de impacto podem ser baixo e alto. Os de baixo impacto (*low stakes*), geralmente são simbólicos, envolvendo divulgação de notas e *rankings* em eventos e na mídia. Os de alto impacto (*high stakes*) relacionam-se a recompensas e sanções.

permitindo-se pensar em ações e políticas educacionais destinadas à promoção da equidade (Boletim do Sistema, 2013, p. 19).

Nesse sentido, Freitas, esclarece que

Os “padrões” supõem uma determinada visão de mundo que deveria orientar as escolas, mas tais escolhas dos planejadores (e suas visões de mundo) não são automaticamente coincidentes com às dos profissionais da escola. Há vida inteligente no interior das escolas, suficiente para submeter à crítica as ideias que rondam a reforma empresarial da educação (Freitas, 2018, p. 98).

Fatores como a promulgação da já aludida Lei Complementar n. 169, de 12 de setembro de 2014, e do Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025, produziram, ao longo do tempo, critérios de alcance de resultados. As metas são ousadas, pois os referidos documentos apontam estratégias para metas em relação, inclusive, à Educação Infantil.

Nessa mesma direção, o Plano Municipal da Educação (PME) de Fortaleza para o período de 2015-2025, em sua versão final, estabelece, no item 3.2.4, metas e estratégias de operacionalização para o Ensino Fundamental, o que está resumidamente, apresentado no Quadro 18, a seguir.

Quadro 18 - Metas e quantitativo de estratégias do PME para o Ensino Fundamental.

Meta	Descrição da meta	Número de estratégias
1	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.	10
2	Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir, no ano de 2024, as seguintes médias para o Ideb: Anos Iniciais: 7,0 Anos Finais: 6,0	25
3	Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que ao menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PME.	09

Fonte: Fortaleza (2015).

É possível evidenciar, também, que o PME apresenta três metas, com 44 estratégias no total, sendo que a meta 1 abrange dez estratégias; a meta 2, 25 estratégias; e a meta 3, nove estratégias. Importante destacar, ainda, que a meta 2 estipula, até o ano de 2024, para o Índice de Desempenho da Educação Básica (Ideb), médias 6 e 7 para os anos iniciais e finais,

respectivamente. A Tabela 3 demonstra a evolução das médias do Ideb alcançado pela Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza nos últimos anos.

Tabela 3 - Ideb do Município de Fortaleza no período 2013-2021.

Níveis de ensino	Ideb observado					Meta projetada				
	2013	2015	2017	2019	2021	2013	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	4,7	5,4	6,0	6,2	5,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Fundamental (Anos Finais)	3,8	4,2	4,7	5,1	5,2	3,8	4,0	4,2	4,5	4,8

Fonte: Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013, 2015, 2017, 2019, 2021).

É possível verificar que as metas projetadas para o Ideb foram alcançadas em todos os anos, no período de 2013 a 2021. No entanto, aquelas estipuladas no Plano Municipal de Educação ainda não foram atingidas, e dificilmente serão, quando observamos que, entres os anos de 2019 e 2021, período correspondente ao auge da pandemia de Covid-19, que impôs o formato híbrido/remoto às unidades escolares, houve uma queda nas metas referentes aos anos do Ensino Fundamental. Porém, é preciso ressaltar que, apesar de não ter havido queda no desempenho dos anos finais do Ensino Fundamental, ainda não foi atingido o resultado para esse nível de ensino, de acordo com o PME. Em relação muito próxima com esta tese, chamam à atenção duas estratégias da primeira meta e cinco estratégias da segunda meta, conforme descrição do quadro abaixo.

Quadro 19 - Estratégias das metas do PME que mantêm aproximações com a tese.

Meta	Descrição das estratégias
1	Acompanhar o desempenho de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos do 1º e 2º anos e dos programas de correção de fluxo, por meio do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) e das avaliações próprias às dinâmicas pedagógicas de cada estabelecimento escolar, a fim de planejar propostas de intervenção.
	Desenvolver e implantar um sistema de avaliação de aprendizagem dos estudantes e de desempenho docente próprio, que dê cobertura a todos os anos do Ensino Fundamental I e permita o acompanhamento e a realização de intervenções pedagógicas necessárias ao processo educativo, com vistas a atender ao objetivo nacional de ter todas as crianças alfabetizadas na idade certa.

2	Assegurar que, até o quinto ano de vigência do PME, ao menos 70% dos alunos dos anos iniciais tenham alcançado 5,5 no Ideb, e, no mínimo, 60% dos alunos dos anos finais, 4,5; e que, no último ano (2024), todos os alunos dos anos iniciais alcancem, no mínimo, 7,0, e os dos anos finais, 6,0.
	Acompanhar e divulgar os indicadores dos sistemas municipal e nacional de avaliação da Educação Básica e do Ideb, relativos às Instituições de Ensino do município de Fortaleza, elevando o nível de desempenho dos alunos mediante implantação de um programa permanente de monitoramento e melhoria dos indicadores, garantindo apoio às escolas com piores índices.
	Implantar um sistema municipal de avaliação da aprendizagem, em articulação com os professores e demais profissionais da educação, para corrigir, durante o processo, as distorções encontradas, por meio da adoção de medidas pedagógicas inovadoras e eficazes.
	Aprimorar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental nas avaliações de aprendizagem internas e externas, tomando como referência a melhoria permanente dos indicadores.
	Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem os indicadores de aprendizagem.

Fonte: elaboração minha (2022).

O PME apresenta estratégias que, em sua concepção, visam à melhoria da rede de ensino municipal de Fortaleza. Dessa forma, dois aspectos podem ser observados nessas estratégias: sistema de avaliação e desempenho. Sobre sistema de avaliação, Ravitch (2011) afirma que, seja ele bom ou ruim, influenciará sobremaneira não somente a economia, mas a vida social. Já a respeito de desempenho, a autora diz:

[...] as escolas certamente serão um fracasso se os estudantes se formarem sabendo como escolher a opção correta dentre quatro afirmações em um teste de múltipla escolha, mas não estiverem preparados para viver vidas plenas, ser cidadãos responsáveis e realizar boas escolhas para si mesmos, suas famílias e para nossa sociedade (Ravitch, 2011, p. 250).

O Boletim do Sistema de 2013 destaca:

Não há educação sem metas. Cada professor, gestor escolar, coordenador pedagógico, alunos e familiares estabelecem para si uma meta a ser perseguida. A meta brasileira é a elevação dos padrões de qualidade do ensino que oferecemos aos nossos alunos. Reconhecendo as dificuldades deste processo, cabe à gestão das redes de ensino fazer seu papel: garantir os instrumentos que, concretizando a oferta de um ensino de qualidade, sejam capazes de avaliar as melhorias ao longo do tempo, apontando as lacunas que ainda estão por preencher e os elementos que precisam ser mantidos ou aprimorados (Boletim do Sistema, 2013, p. 11).

Por sua vez, Andrade, Brandão e Santos afirmam que

O estabelecimento de metas neste contexto atua como uma forma de exercer uma pressão ou cobrança, para o cumprimento dos resultados estabelecidos, levando os professores a concentrarem suas ações educativas prioritariamente no trabalho com os conhecimentos que serão cobrados pelas avaliações externas, dificultando assim a realização de ações pedagógicas que os docentes julguem ser importantes (Andrade; Brandão; Santos, 2021, p. 702).

Esse entendimento torna perceptível que essa política de metas produz efeitos de diversas ordens, sendo uma delas a projeção de novas metas, com intuito de superar a anterior, e a outra, em relação às induções dessa política na prática pedagógica dos professores, indicando que “o estabelecimento de metas tem se transformado em um instrumento de gestão para as secretarias” (Bauer *et al.*, 2015, p. 348). Vivenciamos, no interior das escolas, uma metamorfose, baseada em planejamentos e em um rígido processo avaliativo, em que o cumprimento de metas torna-se o principal objetivo, transformando as escolas em números, metas a serem atingidas e superadas, com distribuição de recompensas no caso do atingimento, e punições, no caso de não atingimento. Dito isso, sigo para o capítulo 7, no sentido de embasar a segunda categoria analítica.

## 7 QUALIDADE, PERFORMANCE E PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

*A performatividade atinge seu máximo quando passamos a querer para nós mesmos aquilo que querem de nós (Ball, 2020, p. 67).*

Qualidade, performance e performatividade são termos que estão no contexto educacional e nos inúmeros textos sobre reformas e políticas educacionais. Segundo Enguita (1995), qualquer indicativo para que se conserve, melhore ou mude uma coisa ou outra deve ser explicitado a partir da qualidade. No entanto, o que se entende por qualidade?

O conceito da qualidade no contexto educacional, difundido especialmente de acordo com os parâmetros da qualidade total dos anos 1990, desloca-se segundo sua realidade, seja na linguagem dos especialistas em educação, seja na das administrações educacionais ou na dos Organismos Internacionais. Inicialmente, a qualidade educacional enfocava os recursos humanos; depois, passou à análise da eficiência do processo, em que o máximo resultado deveria ser obtido com o menor custo possível. Essa é a linguagem da qual se alimenta o mercado. Matheus e Lopes (2014) afirmam que alcançar níveis instrucionais comuns a todos os alunos a partir de evidências, sejam elas nacionais ou internacionais, naturaliza a expressão “qualidade educacional”.

Por sua vez, Veiga-Neto (2013, p. 166) afirma que se vive “um momento ímpar” na história, pois, “mais do que nunca, tudo tem que ser medido, classificado e ordenado”. O autor indica que, diante dos princípios de eficácia e eficiência, as subjetividades estão em constante fabricação, possibilitando a criação de um campo fértil na racionalidade neoliberal, determinando outros formatos de visualizar o mundo. Importa dizer que a fabricação do sujeito e de suas subjetividades advém dos instrumentos/das ferramentas de controle da performatividade e da concorrência, por meio dos quais somos intimados a fabricar a nós mesmos.

Na fabricação do sujeito dito neoliberal, “Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra” (Dardot; Laval, 2016, p. 327). Os autores afirmam que as novas práticas de fabricação levam o sujeito a pensar que sua relação com a empresa deva ser a mais próxima possível, reforçando e motivando seu esforço para alcançar cada vez mais os melhores resultados.

Por sua vez, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9) lembram que qualidade na educação é “[...] um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões”. No caso da performance, Conte (2013, p. 83) relata que a palavra remonta aos antigos gregos, como algo

relacionado à linguagem comunicativa e ao mundo, e que, no campo educacional, o termo provém de uma tradição positivista, compreendendo o domínio de técnicas e buscando sua legitimação no desempenho funcional e sistematizado dos professores.

A “performance”, além disso, parte de sujeitos individuais ou de organizações, servindo como medida de produtividade ou resultados. Já a “performatividade” relaciona-se a um tipo de tecnologia, cultura e um modo de regulação<sup>57</sup> (Ball, 2010), sendo resultado da “funcionalidade, instrumentalidade e mercantilização do saber exteriorizado, medido e classificado” (Voss; Garcia, 2014, p. 399), alcançado mediante a construção e a publicação de informações e indicadores” (Ball, 2005, p.544).

Colaborando, Dias destaca que

A performatividade pode ser sintetizada como um princípio de eficácia que atua como uma forma de controle indireto ou à distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas, pela comparação e pelo desempenho [...]. Está voltado ao contexto da mercantilização do saber e do aumento do poder na sociedade (Dias, 2009, p. 32).

Percebe-se que os sistemas educacionais produzem identificações e crenças individuais relativas à qualidade dos serviços ofertados. Por sua vez, Ball ressalta:

avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos, dentro das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (status), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade (Ball, 2010, p. 40).

Segundo o Boletim Pedagógico do SPAECE de 2013,

Esses dados não devem servir somente para efeitos de comparações e de competições; mas, sim, para direcionar um diálogo aberto e participativo sobre educação de qualidade, com a comunidade escolar e com a sociedade cearense (Boletim Pedagógico, 2013, p. 7).

Podemos verificar que, mesmo que o documento utilize o termo “diálogo aberto e participativo”, a ênfase é dada aos termos “comparações” e “competições”. Parece haver uma contradição no Boletim, quando apresenta a qualidade do ensino ofertado como consequência da mensuração do desempenho dos alunos. Dessa forma, é importante observar que o perigo de

<sup>57</sup> A regulação é primeiro lugar, “um fenômeno institucional e político, posto que arranjos institucionais constituídos pelo Estado, ou com sua chancela, informam modos de regulação orientados pelo propósito de coordenar, por exemplo, a ação das escolas e de seus profissionais” (Maroy; Dupriez, 2008 *apud* Schneider; Nardi, 2019, p. 25).

valorizar-se apenas a produtividade provoca pressões nas instituições educacionais, nos gestores escolares, em professores e alunos, uma vez que a formalização de avaliações, a construção de bancos de dados e os indicadores educacionais tornam os indivíduos, segundo Deleuze (1992), “divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou bancos”, servindo, ao mesmo tempo, de pretexto para a implantação das reformas escolares. A discussão sobre reformas escolares, no sentido de melhoria escolar, institucionaliza-se globalmente por meio de uma narrativa neoliberal.

O Boletim Pedagógico de 2014 expõe:

Em suma, o SPAECE é, antes de tudo, a expressão do nosso compromisso com o povo cearense na promoção de uma educação transformadora que nos exige, sobretudo, o monitoramento e o acompanhamento permanente das atividades pedagógicas que acontecem no “chão” da escola pública para que crianças, adolescente e jovens tenham garantidos seu direito à educação com qualidade e equidade (Boletim Pedagógico, 2014, p. 7).

O exceto acima traduz o que as avaliações externas em larga escala refletem em relação às reformas neoliberais. Em uma tentativa de transformar e descaracterizar os princípios do que é ser professor, internalizando, de forma natural, os instrumentos de subjetivação da prática docente e conectando-os aos preceitos empresariais, principalmente pela responsabilização dos sujeitos imbricados no chão da escola (gestores e professores), essas avaliações provocam a emersão do modelo de disciplinação e controle que conhecemos hoje, transformando os sujeitos em “meros executores apressados, angustiados e culpados quando os resultados não correspondem às metas exigidas” (Oliveira, 2020, p. 80).

Nessa direção é que a avaliação em larga escala, desde sua criação, transforma-se em uma ferramenta disciplinadora, objetivando manter o controle sobre as condutas sociais e educacionais de professores e alunos. Essa situação acontece porque, quando os professores são inseridos na ótica do novo gerencialismo, em que o trabalho docente preconiza metas pré-estabelecidas, e se altera o verdadeiro sentido da educação, transformam-se no alicerce que eleva os dados estatísticos, pois “são eles que dão materialidade às regulações, são eles que estão no chão da escola” (Ferreira, 2011, p.12). Nesse sentido “O acto de ensinar e a subjectividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do marketing e da competição)” (Ball, 2002, p. 9), em que os sistemas avaliativos estão inseridos e são incorporados no cotidiano escolar.

Anderson afirma:

[...] A narrativa neoliberal/ neoconservadora oficial, construída por meio de relatórios autorizados, *think tanks* conservadores e mídia corporativa. Essa narrativa, delineada a seguir, enxerga as escolas públicas como estando em crise devido ao seu fracasso em produzir capital humano de alta qualidade para as corporações americanas. (Anderson, 2010, p. 63).

O contexto educacional americano ainda é representado pelos regimes de testes padronizados, tendo suas reformas fundamentando-se muito fortemente no setor corporativo, que opera com base em resultados, o que, por sua vez, originou uma cultura de responsabilização.

O RMGE 2017 da Unesco esclarece que

A responsabilização com base no desempenho pode resultar em um ajuste negativo das escolas, que podem manipular o sistema e evitar sanções à exclusão de reformas de longo prazo. A reformulação do conjunto de provas, a restrição do currículo, o ensino focado na matéria da prova e fraudes foram encontrados na Austrália, no Chile, na Coreia do Sul e em outros lugares, que afetaram desproporcionalmente as escolas e os estudantes desfavorecidos (Unesco, 2017).

No Brasil, o histórico das reformas educacionais, segundo Freitag (1980), divide-se em três períodos: o primeiro estende-se dos anos 1500 até 1930; o segundo, de 1930 a 1960; e o terceiro, de 1960 até os dias atuais. Interessam a esta pesquisa, de forma especial, os movimentos reformistas ocorridos a partir de 1990, considerando-se, sobretudo, as crises nacionais e internacionais do capitalismo.

Nessa direção Sousa *et al.* argumentam:

Depois da crise de 1929, a atual, iniciada em 2008 é o segundo grande testemunho da história e constitui uma resposta à teimosia ideológica dos que fazem apologia às forças do mercado, advogando que esta constitui a melhor via para suprir todas as necessidades e anseios, para todos (Sousa *et al.*, 2010. p. 25).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) afirmam que a reforma educacional do país teve sua gestação no ápice da reforma do Estado, internalizando os conceitos de eficiência e eficácia decorrentes dos Organismos Internacionais, em especial a OCDE, que primam pelos resultados educacionais. No que tange à avaliação a partir das reformas empreendidas desde os anos 1990, tem sido expressa, em grande medida, na perspectiva da Gestão por Resultados (GpR), questão que explorarei na próxima seção.

## 7.1 Governamento pelos números e estatísticas comparativas na educação.

Na sociedade contemporânea, que se torna cada vez mais calculável e gerenciável, as decisões governamentais, através dos números, no fulcro do “estatisticamente comprovado”, adquirem um lugar de “verdade”, assumindo formas técnicas de controle e regulação praticamente sem questionamentos ao mesmo tempo em que incitam, induzem e produzem realidades. Sendo assim, “os números servem para excluir e incluir, são úteis para governar e dominar” (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 5). Por sua vez, Foucault (2015, p. 246) esclarece que “Vivemos em uma sociedade que, em grande parte, marcha ao compasso da verdade – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm, por este motivo, poderes específicos”.

Na mesma direção, Popkewitz e Linblad argumentam que

há um reconhecimento de que os números não são simples espelhos da realidade, mas refletem pressupostos e teorias sobre a natureza da sociedade. As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de ‘ver’ as possibilidades de ação, de inovação e até nossa ‘visão’ de nós mesmos (Popkewitz; Linblad, 2001, p. 117).

Dessa forma, os números seriam vistos como “indispensáveis para a questão do exercício do governo pelas autoridades, fossem elas políticas, profissionais ou filantrópicas” (Rose, 2011, p. 107). Assim, os números, “por meio de distintas formas e fórmulas (orçamento, renda *per capita*, taxa de crescimento, de nascimento, de morte, de doenças, de escolarização da população etc.), que se diagnosticam, justificam-se e avaliam-se as ações da política” (Santos, 2013, 113). Daí, podemos perceber que a confiança nos números, a partir de suas tecnologias, como, por exemplo, a estatística, diante de demandas sociais, produzem noções de visibilidades, tais como a transparência, que, por meio de seus gráficos e tabelas, mensura “desempenho e resultados de escolas, empresas e governo” (Popkewitz, 2013, p. 23).

Nesse contexto, os dados do SPAECE-Alfa, segundo o Boletim do Sistema de 2013, estão

Dispostos em tabelas, estão reunidos dados sobre o desempenho e a participação dos alunos na avaliação. Nas tabelas, são apresentados a proficiência média, o desvio padrão, o Padrão de Desempenho, o número de alunos previstos para a realização dos testes, o número efetivo de alunos participantes, o percentual de participação e a distribuição percentual de alunos para cada padrão (Boletim do Sistema, 2013, p. 19).
--

Assim, “Os dados estatísticos tornaram-se indispensáveis por fornecerem poderosas ferramentas de governabilidade, inclusive para a gestão de sistemas educacionais” (Cerdeira, 2015, p. 78).

Contribuindo com a discussão, Senra afirma que

[...] as estatísticas contribuem distintamente para tornar conhecidas as realidades distantes e/ ou ausentes. Conhecidas, as realidades tornam-se pensáveis e, por isso, potencialmente governáveis. Nesse sentido, as estatísticas configuram tecnologias de distância, enquanto procedimentos formalizadores de controle ou de domínio, encaixando-se à maravilha como tecnologias de governo, dessa forma, vindo a integrar uma determinada racionalidade instrumental (Senra, 2005, p. 15).

Considerando-se a estatística como uma “tecnologia”<sup>58</sup> de governo, faz-se necessário estabelecerem-se entendimentos sobre governo e governmentamento. Utilizei a diferenciação feita por Veiga-Neto (2005), para quem o governo é uma instância de controle político, governamental, administrativa e central, cabendo-lhe o exercício da autoridade. Já o governmentamento, segundo o autor, é uma ação, uma estratégia, uma prática, uma tecnologia utilizada no comando das condutas dos indivíduos, ou seja, na arte de governar, sendo que a “grande inovação da tecnologia neoliberal é vincular diretamente a maneira como um homem é governado à maneira como ele próprio se governa” (Dardot; Laval, 2016, p. 332). A ideia de governmentamento deve ser interpretada, no campo das ações, “como a combinação entre os modos de se conhecer e se conduzir o conjunto de indivíduos (população) e os modos pelos quais cada um deles se (re)conhece e se conduz como tal” (Bello; Traversini, 2011, p. 856).

Sob este olhar, Rose afirma que

A estatística, naturalmente, emergiu originalmente como “ciência do Estado”, a tentativa de coletar informação numérica sobre eventos e acontecimentos em uma região com o objetivo de conhecê-los e governá-los - a formação de uma relação duradoura entre conhecimento e governo (Rose, 2011, p. 87).

Nessa direção, Foucault (2008, p. 365) afirma que a “estatística é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado”. Sendo assim, evidencia-se que os números, através das estatísticas, conferem às práticas de governmentamento modos de controle sobre os serviços públicos, em especial nos (sub)sistemas que tratam da avaliação educacional na tentativa de traduzir a qualidade da educação.

Dessa forma, o sentido da avaliação externa em larga escala, seja internacional, nacional ou estadual, articula-se com a estatística, tornando-se “uma fonte de índices e tabelas que funcionam como instrumento eficaz para a governamentalidade liberal” (Veiga-Neto, 2013, p. 167).

---

<sup>58</sup> Para Rose (2011, p. 45), o termo “tecnologia” é “o meio inventado para governar o ser humano, para produzir ou moldar a conduta nas direções desejadas [...], refere-se a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática governada por uma meta mais ou menos consciente”.

Nesse contexto, o Boletim Pedagógico de 2015 esclarece que

os sistemas de avaliação se tornaram importantes para que políticas públicas educacionais pudessem ser planejadas e executadas com base em evidências (Boletim Pedagógico, 2015, p. 13).

Já Traversini enfatiza:

Os números/as estatísticas resultantes de tal avaliação, tornam-se, então, um imperativo, uma verdade, a ponto de os gestores os tomarem como indicador para fazer seus planejamentos, não apenas pedagógicos, mas financeiros. E mais: para a população em geral, pelo fato de o número ser considerado como objetivo e capaz de mostrar o desempenho de uma escola, por exemplo, já produz como efeito a possibilidade de julgar se ela é ou não uma “boa escola” (Traversini, 2013, p. 179).

À luz desse olhar, os números, quando reunidos e conectados, procuram gestar padronizações, na tentativa de fabricar indivíduos específicos. Dessa forma, a lógica dos números, representada por indicadores estatísticos, “hierarquiza, categoriza, classifica e separa países, instituições, regiões, escolas e pessoas, além de apontar outros nichos mercantis” (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 5), inscrevendo um sistema que ordena, classifica, normaliza e divide, de modo racional, os grupos de indivíduos, tornando-se, na linguagem educativa, o sistema que “atravessa as declarações do Estado, dos profissionais e das fundações sobre os professores e suas práticas educacionais” (Popkewitz; Linblad, 2001, p. 116).

Percebe-se, no entanto, que esses “números estatísticos” são incapazes de incluir outros aspectos, como as subjetividades, ao mesmo tempo em que não mostram as reais condições estruturais das escolas, o que é suficiente para “nos acautelarmos frente a essas políticas”, e, portanto “é preciso insistir que é uma batalha não só entre números, mas que envolve também concepções de educação e sociedade” (Freitas, 2018, p. 74). Assim, “a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números numa tabela” (Ball, 2005, p. 547).

Dessa maneira, “os números estatísticos são, na verdade dispositivos de legitimação de verdades convenientes” (Borges, 2014, p. 99), pois os discursos construídos a partir das estatísticas, no campo da avaliação educacional, têm cunho performático. Isso, porém, não significa que possamos “aceitar sem críticas este verdadeiro culto aos números que está ganhando corpo em nosso sistema escolar” (Fischer, 2010, p. 39), devido, principalmente, ao abandono do processo avaliativo como processo e ao retorno às práticas de classificação e ranqueamento, em que os “delírios avaliatórios” e a obsessão pelo desempenho obscurecem o processo avaliativo.

Nesse caminho, Borges ainda diz:

Os números tornaram uma característica essencial do novo conhecimento positivo, conferindo certeza aos modos em que se espera que as pessoas apliquem e se beneficiem do conhecimento. A maneira em que foram inscritos, numa teia, constituem as maneiras como os objetos e os sujeitos são ordenados e divididos. As práticas de governo em que as estatísticas são a razão criam-se novas individualidades em que sejam descritas de novo e que as pessoas possam experimentar a si mesmas (Borges, 2014, p. 191).

Sob a visão positivista<sup>59</sup>, o conhecimento é reduzido a uma seleção de dados, observados de forma empírica, pois esse conhecimento é considerado como algo pronto, numa tentativa de controlar o sujeito aprendente e de, ao mesmo tempo, ocultar dos processos de ensino e aprendizagem sua natureza exploratória. É da visão positivista que nasce a pedagogia por objetivos<sup>60</sup>. Assim, “o ensino consiste em modificar ou mudar a conduta do aluno, não a sua forma de raciocinar, o seu pensamento, e, inclusive os seus sentimentos e as suas atitudes”. (Méndez, 2002, p. 30).

Da mesma maneira que o processo de ensino, “podemos dizer que a aprendizagem é hoje a forma de governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’ do *Homo discentis*. aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo” (Noguera-Ramirez, 2011, p. 230). Nessa direção, Freitas (2018, p. 83) esclarece que, por esse meio “positivista”, tudo o que não se referir ao básico (Português, Matemática e, no máximo, Ciências) e não puder ser medido em testes fica de fora e é desestimulado.

Percebe-se com clareza que, independentemente dos processos, sejam eles de ensino e/ou de aprendizagem, o que inclui necessariamente as figuras de alunos e professores, a visão positivista não vacila em separar dos contextos educacionais tanto os fatos como as condutas dos sujeitos, apoiando-se em tecnologias de governo empíricas – analíticas, a exemplo das avaliações externas em larga escala. Assim, “as tecnologias dos números encontram-se incorporadas a uma grade de práticas culturais que atuam nas vidas dos professores e alunos” (Popkewitz, 2013, p. 20), estando presente de forma global, nacional ou local.

Nessa direção, o Boletim Pedagógico de 2015, ressalta:

As avaliações externas em larga escala se destinam, por suas próprias características e concepção, à avaliação das redes de ensino. As metodologias que adotam, bem como a amplitude de sua aplicação, permitem a construção de diagnósticos macro

<sup>59</sup> Na visão positivista, o “conhecimento é constituído basicamente pelos fatos, pelos dados empíricos, como algo externo e alheio ao sujeito. Ela objetiva as relações sociais com o fim de reduzir ao máximo o *fator humano* pelo tratamento neutro [...]. Por isso, excluem os processos mentais da aprendizagem e os substituem pelas leis da conduta; assim, conhecer equivale a aprender fatos, coisas, dados” (Méndez, 2002, p. 30).

<sup>60</sup> A pedagogia por objetivos parte dos resultados desejados para “projetar o currículo e os padrões organizacionais para a obtenção desses resultados” (Popkewitz, 2013, p. 35).

educacionais, que dizem respeito à rede de ensino como um todo, e não apenas às escolas e aos alunos específicos (Boletim Pedagógico, 2015, p. 11).

Refletindo sobre o excerto, podemos perceber que a escola não é apartada dos contextos macro (estadual e nacional) e micro (municipal), pois os resultados da produção de dados das avaliações externas em larga vinculam-se ao contexto geral, envolvendo toda a rede de ensino, desde a SME até a comunidade escolar. Do contrário, ou seja, se a escola for tomada de forma individualizada, sem conexão com a rede como um todo, há o risco de que contribua com a lógica competitiva e concorrencial, quando se utilizam comparações entre resultados com vistas a certa classificação, punição ou bonificação.

Quanto à escola, Chirinéa e Brandão afirmam que

é preciso repensar seu escopo e aliá-la a uma autoavaliação institucional e ao diagnóstico das fragilidades, com a perspectiva de articulação entre as esferas macro, meso e micro do processo de avaliação, e o replanejamento de políticas e ações que efetivamente garantam o direito à educação de qualidade (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 479).

De forma global, o governo pelos números está ligado diretamente aos relatórios estatísticos produzidos pelos Organismos Internacionais, entre os quais a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Criada em 1961, a organização tem, atualmente, sede em Paris. Coordenada pelos Estados Unidos, objetivava, inicialmente, “arbitrar e coordenar, pelo Plano Marshall, a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945)” (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 3), além de garantir o aumento produtivo, a partir da construção de marcos regulatórios nas áreas de ciências e tecnologia, e criar mecanismos para facilitar a quebra de barreiras de comércio entre os países, promovendo “uma intensa atividade de pesquisa e difusão de temas relacionados ao desenvolvimento econômico” (Silva, 2016, p. 38).

Colaborando com o tema, Silva, Silva e Ferreira destacam:

Atuando na economia, ciência, comércio, mercado financeiro e política industrial por inquéritos de dados, relatórios estatísticos, avaliação por pares, publicações e programas, logo a OCDE percebeu a educação pública como mais um nicho estratégico a ser explorado pelo capital mercantil e financeiro (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 3).

Nesse contexto, a educação passou a receber um olhar especial por parte dos Organismos Internacionais, uma vez que estes influenciam significativamente as políticas públicas educacionais, ditando e inserindo nelas sua ideologia neoliberal.

## Possa, Bragamonte e Montes esclarecem que

As regras ditadas pelo mercado aparecem como mantra em documentos orientadores internacionais e nacionais para educação. Valor agregado, avaliação por comparação do risco, rankings de qualidade, prestação de contas, eficiência, eficácia, qualidade, redes de governança e inclusão são algumas das palavras que fazem parte das políticas e das diretrizes para a educação, sendo elas empregadas por diversos economistas e corporações do mercado na e para educação (Possa; Bragamonte; Montes, 2018, p. 102).

Assim, a “OCDE defende que todos os países devem ter como objetivo transformar seus sistemas de educação para preparar os jovens com conhecimentos e técnicas necessárias para fortalecer o mercado” (Silva, 2016, p. 43). Dessa forma, para sustentar suas premissas ideológicas, a OCDE, assim como os outros Organismos Internacionais, utiliza-se de uma estrutura organizacional de “centros, agências, escritórios, departamentos, comitês, fóruns, grupos de trabalhos, técnicos e especialistas, [...], inquéritos de dados, relatórios estatísticos, avaliação por pares, publicações e programas” (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 3).

Em 2015, a OCDE, por meio da Diretoria de Educação e Habilidades (EDU), na perspectiva de criar um projeto global para a educação, objetivando definir e aprofundar os conhecimentos fundamentais que deveriam ser dominados pelos estudantes para que pudessem prosperar, criou o projeto *Educación 2030*, que, por sua vez, deu origem a documentos como o *Future of Education and Skills* e *Learning Compass 2030*, propondo a “criação de uma matriz conceitual de aprendizagem e a criação de um currículo internacional para fins de comparabilidade entre países, instituições escolares e pessoas” (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 7). Essa comparabilidade, representada em documentos e relatórios estatísticos, privilegia um núcleo curricular, baseado em competências e habilidades.

Sobre o tema, Popkewitz e Linblad argumentam que

as estatísticas comparativas tornam-se cada vez mais uma ferramenta que torna comensuráveis os diversos arranjos sociais e modos de vida, um aspecto importante das entidades internacionais contemporâneas que produzem relatórios sobre o ‘progresso’ educacional entre nações (Popkewitz; Linblad, 2001, p. 118).

No entanto, esses documentos, em especial o *Future of Education and Skills*, “ao definir o conjunto de habilidades e competências para os currículos educacionais das nações, desconsidera[m] a autonomia e as características políticas e econômicas de cada país” (Trevisol; Fávero; Bechi, 2023, p. 151).

Nacionalmente, como já explicitado, o SAEB é o sistema que conduz a educação, no que diz respeito à avaliação. O sistema foi “concebido com o objetivo de realizar um

diagnóstico da educação básica a partir de informações sobre rendimento dos estudantes, gestão escolar e prática docente, de maneira a identificar os focos de intervenção prioritários para a gestão governamental” (Sousa; Rocha, 2018, p. 160). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o SAEB “foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade” (IBGE, 2022, s/p). Bonamino (2016, p. 116) esclarece que, “Por meio do Saeb, o Inep inaugura uma nova fase no que diz respeito ao tipo de dados fornecidos ao campo educacional, com a coleta de informações sobre a escola e a apresentação do desempenho dos alunos e dos fatores escolares associados”.

Já Freitas *et al.* afirmam que

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas (Freitas *et al.*, 2014, p. 47).

Importante ressaltar que a origem do SAEB “representa a consolidação de uma política pública de acompanhamento de resultados que se alinham à participação do Brasil na agenda internacional, ou seja, representa a presença e a subordinação aos organismos internacionais”. (Ribeiro, 2023, p. 74). Cabe aqui destacar também o processo de normatização pelo qual passou o SAEB, tendo origem na Lei n. 4.024/1961, passando pelas Medidas Provisórias n. 938/1995, 1.15919/95 e pela Lei n. 9.193/1995. Desde seu nascimento, inspirado no *National Assessment of Educational Progress* (Naep), proposto nos Estados Unidos em 1969, a evolução do SAEB foi caracterizada por ciclos, a contar de 1990, com denominação inicial de SAEP. O Quadro 20 mostra este percurso.

Quadro 20 - Percurso das avaliações do SAEB.

Ciclo/Ano	Séries (Anos)/ Nível de Ensino	Abrangência	Tipo de Aplicação	Formulação dos itens	Disciplinas avaliadas
1º / 1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental	Escolas Públicas	Amostral	Currículos de sistemas estaduais de avaliação	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
2º / 1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental	Escolas Públicas	Amostral	Currículos de sistemas estaduais de avaliação	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação

3º / 1995	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental; 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares	Amostral	Currículos de sistemas estaduais de avaliação	Língua Portuguesa, Matemática
4º / 1997	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental; 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia)
5º / 1999	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental; 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia), História e Geografia
6º / 2001	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental; 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática
7º / 2003	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental; 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática
8º / 2005	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental; 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática
		ANRESC (Prova Brasil)	Censitário		
9º / 2007	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental; 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática
10º / 2009	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental; 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática

11º / 2011	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental; 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática	
12º / 2013	5º e 9º anos do Ensino Fundamental	Escolas Públicas	Censitário	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática.	
		Escolas Privadas	Amostral		Ciências Naturais (resultados não divulgados)	
	9º ano do Ensino Fundamental	Escolas Públicas			Língua Portuguesa e Matemática	
	3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Escolas Públicas				
Escolas Privadas						
13º/2015	5º e 9º anos do Ensino Fundamental	Escolas Públicas	Censitário	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática	
		Escolas Privadas	Amostral			
	3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Escolas Públicas				
		Escolas Privadas				
14º/2017	5º e 9º anos do Ensino Fundamental	Escolas Públicas	Censitário	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática	
		Escolas Privadas	Amostral			
	3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Escolas Públicas	Censitário			
		Escolas Privadas	Amostral + Adesão			
15º / 2019	Creche e pré-escola da Educação Infantil	Escolas Públicas	Amostral	BNCC	Não aplicação	
	2º ano do Ensino Fundamental	Escolas Públicas				Língua Portuguesa e Matemática
		Escolas Privadas				
	5º e 9º anos do Ensino Fundamental	Escolas Públicas	Censitário	Matrizes de Referência		
		Escolas Privadas	Amostral			

	9º ano do Ensino Fundamental	Escolas Públicas		BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
		Escolas Privadas			
	3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas Públicas	Censitário	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
		Escolas Privadas	Amostral		
16º/2021	Creche e pré-escola da Educação Infantil	Escolas Públicas	Amostral	BNCC	Não aplicação
		Escolas Privadas			
	2º ano do Ensino Fundamental	Escolas Públicas	Censitário	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática
		Escolas Privadas			
	5º e 9º anos do Ensino Fundamental	Escolas Públicas	Amostral	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
		Escolas Privadas			
9º ano do Ensino Fundamental	Escolas Públicas	Censitário	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática	
	Escolas Privadas				
3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas Públicas	Amostral			
	Escolas Privadas	Censitário			

Fonte: Silva e Carvalho (2022), com adaptações.

Podemos observar que, desde o início da aplicação do SAEB, já houve 16 ciclos/edições com significativas alterações em sua metodologia, com a adoção da Teoria de Resposta ao Item - TRI, em 1995, e com a inclusão da avaliação censitária<sup>61</sup> em 2005, permitindo, dessa forma, a comparabilidade entre suas edições e a obtenção de “resultados médios de desempenho para Brasil, regiões, unidades da federação, municípios e escolas participantes” (Becker, 2010, p. 5). De fato, essa comparação, que é feita entre escolas públicas e privadas, leva a dois olhares: o apreço em geral das escolas privadas e a discriminação da escola pública. Dito isso, passo ao

<sup>61</sup> Segundo Cotta (2001, p. 91) “os dados censitários se referem ao contexto social e demográfico da população estudantil, às condições de oferta dos serviços educacionais, aos indicadores de acesso e participação e aos indicadores de eficiência e rendimento escolas”.

capítulo 8, em que detalho os sistemas de avaliação sob a visão do neoliberalismo, em suas interfaces com as políticas educacionais.

## 8 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL E NA PERSPECTIVA DA GESTÃO POR RESULTADOS

*“A gestão não é um mal em si. É totalmente legítimo, organizar o mundo, racionalizar a produção, preocupar-se com a rentabilidade. Com a condição de que tais preocupações melhorem as relações humanas e a vida social. Ora, cada um pode verificar que certa forma de gestão, a que se apresenta como eficaz e de perfeito desempenho invade a sociedade e que, longe de tornar a vida mais fácil, ela põe o mundo sob pressão” (Gaulejac, 2007, p. 33).*

A racionalidade neoliberal tem trazido à tona a gestão por resultados, que se tornou a ordem do dia na gestão educacional. Gaulejac (2007) argumenta que certa forma de gestão é necessária; no entanto, segundo propõe, a que se apresenta como medida de desempenho tem invadido a sociedade, pondo-a sob pressão. Essa abordagem implica significativamente a forma como a educação é administrada e percebida.

Este último capítulo pretende ser uma oportunidade de síntese, de retomada de alguns elementos (performatividade, performance, qualidade) que contornam a gestão da escola sob a ótica dos “delírios avaliativos”, que busquei problematizar nesta tese.

Organizei este capítulo em três seções, que estão profundamente articuladas: em primeiro lugar, abordo os sistemas de avaliação educacional no contexto (neo)liberal; em seguida, problematizo a avaliação da educação no Brasil, na perspectiva da gestão por resultados (GpR); e, por fim, dedico uma seção à retomada do sistema SAEF, que, na tríade, exemplificará esses sistemas, por meio dos relatórios produzidos. Ao mesmo tempo, respondo à segunda questão norteadora, ou seja, como esses sistemas reinscreveram a educação a partir da GpR.

### 8.1 Sistemas de avaliação educacional no contexto (neo)liberal

A temática sobre avaliação educacional é “parte da lógica da educação de massa e de sua organização administrativa a partir do século XIX, ganhando profunda relevância ao longo da década de 1990” (Laval, 2019, p. 210). Assim como o Brasil, diversos outros países têm (sub)sistema(s) de avaliação e monitoramento em seus processos educativos. Esse não é o problema em questão. O debate que nos move é os efeitos que esses processos avaliativos impunham na educação.

Essa lógica permeia as estratégias dos Organismos Internacionais (OIs), que estabelecem e difundem um ideário empresarial cuja ambição é “aumentar a eficácia dos sistemas educacionais mediante comparações centradas em um número de indicadores” (Popkewitz; Linblad, 2001, p.120). Sobre os indicadores emitidos por esses organismos, o Boletim Pedagógico de 2019 afirma

Esses indicadores podem ser definidos a partir de acordos e metas nos níveis macro – como aqueles definidos por organismos como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organização Mundial de Saúde (OMS), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC) etc. – e micro, como uma rede municipal, uma escola ou mesmo uma turma (Boletim Pedagógico, 2019, p. 7).

Desse modo, fica evidente que os OIs estão implicados nos indicadores de qualidade que emitem formas de se fazer educação numa sociedade cada vez mais desigual. Esse cenário corrobora num cenário marcado pela racionalidade neoliberal.

Laval e Vergne nos lembram que:

Deixar como está uma sociedade cada vez mais hierarquizada, desigual, sujeita à competição permanente, submetida aos imperativos de valorização próprios do capitalismo, condena as instituições de ensino a alinharem-se a esse modelo dominante e a tornarem-se cada vez mais alheias aos interesses das classes populares e às urgências ecológicas que preocupam toda humanidade. (Laval; Vergne, 2023, p. 74).

Corroborando com o tema Dardot e Laval afirmam:

[...] o neoliberalismo não procura tanto a ‘retirada’ do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes às aquelas a que se sujeitam as empresas privadas. (Dardot; Laval, 2016, p. 272).

Os autores questionam a forma de atuar do Estado, no que se refere à implantação de modelos regulatórios diante da missão de fortalecer os princípios da eficiência, eficácia e efetividade. No contexto educacional, é importante ressaltar que os sistemas que avaliam o desempenho escolar têm suas origens nos anos 1930, com a criação da *International Examinations Inquiry* (IEI), de que participaram nove países, incluindo Estados Unidos, Inglaterra, França e Alemanha. Segundo Lundgren (2013), o foco dessa avaliação não era comparar os resultados entre os países participantes, mas apenas determinar, de modo efetivo, a entrada de estudantes na escola secundária.

O interesse comparativo surgiu, aproximadamente, em 1958, quando foi criada a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), organização não governamental cuja finalidade é contribuir para a melhoria da qualidade educacional, comparando os resultados dos sistemas educacionais dos países participantes de forma global, e não individualizada, seja relacionada aos estudantes ou às escolas, por meio de estudos “baseados nos currículos em vigor nos países participantes analisados em nível de sistema, escola ou sala de aula e em nível de aluno” (Fernandes, 2009, p. 141). Isso possibilitou ao Estado o acesso às informações detalhadas sobre os sistemas de avaliação e, assim, também a introdução de processos comparativos de desempenho entre países, estados, escolas e alunos.

No entanto, foi somente em 1964 que as avaliações em larga escala tiveram início, com a aplicação do *First International Mathematics Study* (FIMS). O Quadro 21 apresenta, de forma simplificada, a evolução das avaliações em larga escala a partir dos anos de 1964.

Quadro 21 - Trajetória das avaliações internacionais.

Organismo responsável	Avaliação	Ano	Disciplinas Avaliadas	Quantidade de países participantes
IEA	FIMS	1964	Matemática	12
IEA	FISS	1970	Ciências	19
IEA	SIMS	1982	Matemática	10
IEA	SISS	1984	Ciências	19
ETS	IAEP	1991	Matemática e Ciências	20
OCDE	IALS	1994	Leitura	8
IEA	TIMSS	1995	Matemática e Ciências	45
OCDE	IALS	1998	Leitura	22
UNESCO	ERCE – 1	1998	Leitura, Escrita, Matemática e Ciências	11
IEA	CIVED	1999	Participação Cívica	28
IEA	TIMSS	1999	Matemática e Ciências	38
OCDE	PISA	2000	Matemática, Ciências e Leitura	43
IEA	PIRLS – 1	2001	Leitura	34
OCDE	PISA	2003	Matemática, Ciências e Leitura	41

IEA	TIMSS	2003	Matemática, Ciências e Leitura	49
OCDE	PISA	2006	Matemática, Ciências e Leitura	57
UNESCO	ERCE – 2	2006	Leitura, Escrita, Matemática e Ciências	16
IEA	PIRLS	2006	Leitura	41
IEA	TIMSS	2007	Matemática e Ciências	59
OCDE	PISA	2009	Matemática, Ciências e Leitura	65
IEA	TIMSS	2011	Matemática, Ciências e Leitura	63
IEA	PIRLS	2011	Leitura	48
OCDE	PISA	2012	Matemática, Ciências e Leitura	65
UNESCO	ERCE – 3	2013	Leitura, Escrita, Matemática e Ciências	15
IEA	ICILS	2013	Leitura Digital e Pensamento Computacional	18
IEA	TIMSS	2015	Matemática, Ciências e Leitura	57
OCDE	PISA	2015	Matemática, Ciências e Leitura	72
IEA	PIRLS	2016	Leitura	49
IEA	ICCS	2016	Educação Cívica e Cidadania	24
OCDE	PISA	2018	Matemática, Ciências e Leitura	80
IEA	TIMSS	2019	Matemática, Ciências e Leitura	70
UNESCO	ERCE – 4	2019	Leitura, Escrita, Matemática e Ciências	18

Fonte: Adaptado de Zincke (2021).

A propagação das avaliações internacionais, ao mesmo tempo em que se consolida, reabre espaços para novas demandas. Desde os projetos iniciais, criados pela IEA nos anos

1960, percebe-se a participação cada vez maior de governos na colaboração contínua entre os Organismos Internacionais, que desenvolvem o que Ydesen (2019) denomina “cultura avaliativa global”. Essa cultura demanda esforços pelos membros dos ministérios de educação de cada país e de especialistas dos órgãos centrais, buscando padronizações culturalmente equivalentes, que possam construir um “contexto” escolar e familiar.

Laval (2019, p. 82) afirma que “os grandes programas de avaliação conduzidos pela OCDE recorrem à noção de competências sociais na ‘vida real’, a partir das quais os governos são convidados a avaliar e corrigir seu sistema educacional”.

Entre as diversas avaliações internacionais, destaca-se a criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no ano 2000, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia, trienalmente, estudantes de 15 anos, nas áreas de leitura, matemática e ciências, dando ênfase especial a uma das áreas a cada ano do ciclo, conforme quadro a seguir, observando-se que, a cada aplicação, são eleitas as disciplinas da área principal e das secundárias.

Quadro 22 - Distribuição das áreas de avaliação do PISA.

Área/Ano	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Área Principal	Leitura	Matemática	Ciências	Leitura	Matemática	Ciências
Áreas Secundárias	Matemática Ciências	Leitura Ciências	Leitura Matemática	Matemática Ciências	Leitura Ciências	Leitura Matemática

Fonte: Elaboração minha (2022).

Com o PISA 2000, tem o início o primeiro ciclo da área principal Leitura, cujo término ocorreu em 2009, ao mesmo tempo em que se iniciou o segundo ciclo. Em 2003, iniciou-se o primeiro ciclo da área principal Matemática, findado em 2012, quando se inaugurou o segundo ciclo. Em 2006, começou o primeiro ciclo da área principal Ciências, que terminou em 2015, iniciando-se o segundo. Ou seja, para o fechamento de um ciclo das áreas principais, são necessários nove anos. As avaliações do PISA, segundo Fernandes (2009, p. 145), permitem a coleta de três tipos de resultados: indicadores básicos, indicadores de contexto e indicadores de tendências. Silva argumenta que

O programa PISA demonstra a tendência de internacionalização das políticas educacionais. Por se tratar de uma pesquisa de escala internacional tem como um de seus propósitos comparar o desempenho e as habilidades dos alunos de cada país

participante. Dessa maneira, o PISA representa um “divisor de águas” na história do discurso sobre a educação global (Silva, 2016, p. 45).

O PISA, em sua perspectiva internacional, colabora na produção de relatórios comparativos dos desempenhos educacionais de 78 países, sendo 38 países-membros da OCDE e 40 não membros. Vale destacar que a Costa Rica foi o último país a tornar-se membro, em 2021. Brasil, Argentina, Peru, Bulgária, Croácia e Romênia receberam, em 25 de janeiro de 2022, carta-convite para tornarem-se integrantes do órgão (Cravo, 2023, p. 41).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a participação do Brasil no PISA tem sua justificativa na atual LDBEN, que considera as avaliações externas internacionais como

[...] uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação. Assim, a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) ocorre dentro deste contexto, com o propósito de gerar dados de qualidade, examiná-los com competência e tirar lições e implicações de políticas procedentes (Inep, 2001, p. 8).

Por ser uma avaliação de nível internacional, é necessário ter-se cautela quando da análise dos resultados do PISA, pois, em um contexto de globalização e influência dos OIs, as limitações desses resultados devem ser consideradas, já que comparações entre fatores econômicos, sociais e políticos dos países e de suas escolas envolvidas são observadas, permitindo compreenderem-se situações relacionadas às políticas públicas educacionais e a suas ligações com o Estado.

Colaborando com o tema, Schwartzman, esclarece:

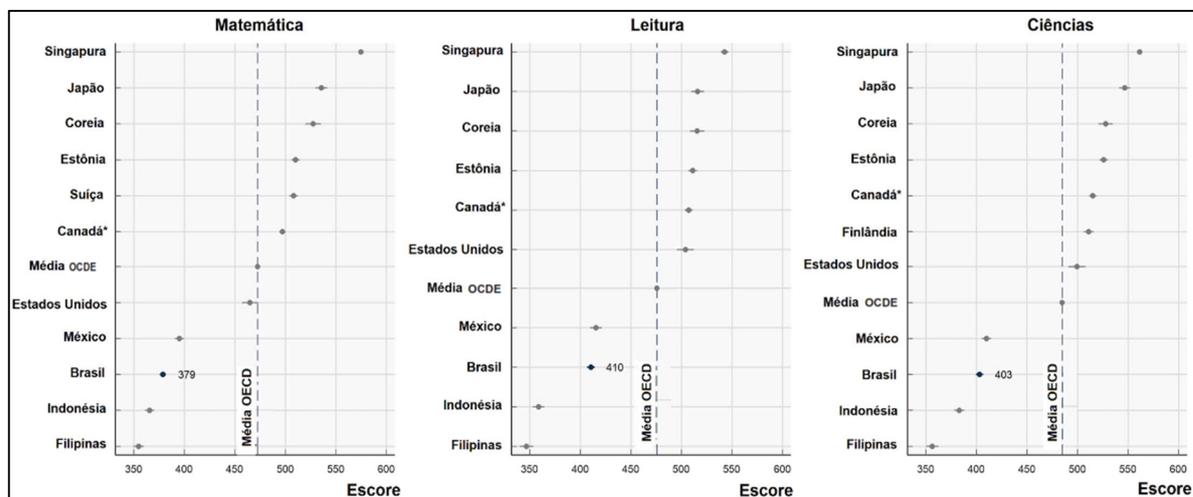
Estas comparações mostram profundas diferenças de resultados, muitas vezes surpreendentes e incompatíveis com o nível de renda e desenvolvimento dos países, mostrando, em princípio, que a qualidade da educação não depende somente de recursos, mas de características institucionais, pedagógicas e culturais dos países, que precisam ser melhor compreendidas (Schwartzman, 2011, p. 27).

Nesta direção, Fernandes, destaca:

De modo geral, as comparações que se possam fazer entre escolas tendem a não ter em devida conta seus pontos de partida; isto é, não consideram o tipo de aluno que as frequentam, nem as qualificações dos respectivos professores, técnicos e funcionários, nem os recursos materiais ou as condições físicas das escolas. Além disso, as características da comunidade onde as escolas estão inseridas também têm de ser devidamente consideradas (Fernandes, 2009, p. 123).

Na Figura 40, apresento a última edição do PISA, ocorrida em 2022, e a posição do Brasil em relação à de outros países.

Figura 40 – Desempenho do Brasil comparado com outros países no PISA 2022.



Fonte: Inep (2023).

Em seu relatório *Notas sobre o Brasil no PISA 2022*, o Inep diz que o Brasil obteve praticamente os mesmos resultados, quando comparados à edição de 2018. Na disciplina de Matemática, a média de proficiência foi de 379 pontos, abaixo da média da OCDE, que ficou em 472, como da própria média de 2018, que foi de 384. Em Leitura, a média de proficiência ficou em 410, abaixo da média da OCDE, que é de 476, e, novamente, abaixo da edição de 2018, que foi de 413. Na disciplina de Ciências, a média de proficiência foi de 403, enquanto a média da OCDE foi de 485, e, na edição de 2018, o país obteve 404.

Nesse contexto, Oliveira e Teixeira afirmam:

Como membro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil participa da prova realizada no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) desde 2000, tendo se colocado nas últimas classificações entre as 57 nações participantes nos testes de leitura, matemática e ciências (Oliveira; Teixeira, 2015, p.181).

No Brasil, opiniões contrárias surgem quando o assunto são as avaliações externas, sejam em nível nacional ou internacional. Paro, quanto a essa questão, afirma que

Esse tipo de avaliação será sempre precário porque – sem falar da relatividade dos valores ou ponto de vista de quem julga as respostas oferecidas – nunca se saberá se o conhecimento apresentado permanecerá para além do momento da prova ou exame ou se se extinguirá em breve tempo sem se incorporar verdadeiramente à personalidade do indivíduo (Paro, 2016, p. 119).

Nessa mesma direção, diz Tolentino-Neto:

Iniciativas como as do PISA são movidas pela visão de educação como mecanismo de produção de capital humano ao promoverem um encolhimento dos objetivos da educação: reduzem educação à aprendizagem, aprendizagem à aquisição de habilidades economicamente úteis e ensino à facilitação dessa aprendizagem (Tolentino-Neto, 2023, p. 37).

O autor questiona as avaliações externas, levando em consideração que o objetivo da educação é a constituição da personalidade humana e que uma prova ou avaliação não é capaz de compor todos os elementos humanísticos do educando.

Laval também propõe:

Embora seja útil dispor de dados quantitativos sobre os resultados dos estabelecimentos escolares, dos cursos e, mais em geral, do sistema educacional, o espírito genuinamente científico deveria levar à questão dos limites dessas avaliações, dos usos que podem ser feitos delas e das consequências práticas que elas podem ter, especialmente no terreno pedagógico (Laval, 2019, p. 210).

As críticas às avaliações externas em larga escala utilizadas para monitorar o desempenho dos alunos estão, em geral, segundo Fernandes (2009, p. 112), “relacionadas à amostra muito reduzida dos domínios do currículo e, por isso, não avaliam uma muitos resultados significativos das aprendizagens dos alunos”. Nessa mesma direção, Charlot (2020) destaca que avaliar a eficácia das aprendizagens, somente a partir de disciplinas específicas, significa reconhecer, de forma implícita, a concepção “empobrecida da educação, da cultura e da espécie humana”.

Colaborando com a discussão, Popkewitz esclarece que

Os testes de leitura, matemática e conhecimentos científicos do PISA abordam o que é definido como capacidade prática de se aplicar as habilidades em situações do dia-a-dia, as quais estariam ligadas a habilidades essenciais do mercado de trabalho, como grau de instrução e capacidade matemática (Popkewitz, 2013, p. 30).

No mesmo sentido, o Boletim Pedagógico de 2014 afirma que

[...] é preciso que se reconheça que a Matriz Curricular não é o objeto de uma avaliação em larga escala. Logo, quando estamos diante de um sistema de avaliação, não é o currículo, como um todo, que está sendo avaliado (Boletim Pedagógico, 2014, p.37).

A matéria é polêmica, mas não podemos, simplesmente, ignorar os resultados e a importância dos procedimentos, assim como as limitações das avaliações externas. Dessa

forma, “as escolas não devem ficar indiferentes aos resultados das avaliações externas, quaisquer que eles sejam, pois, de certo modo, é uma forma de se verem no espelho e decidirem se têm que fazer alguma coisa acerca da imagem que é refletida” (Fernandes, 2009, p. 157).

## 8.2 Avaliação da educação no Brasil na perspectiva da Gestão por Resultados (GpR)

Segundo Marin (2016), a GpR é “conjunto heterogêneo de práticas adotadas por governos para o alcance de melhores resultados”, surgindo como elemento da Nova Gestão Pública (NGP). No campo educacional, o alcance de metas, o monitoramento de resultados, o desempenho de instituições escolares e a *accountability* são os focos principais da NGP, que, além disso, serve como parâmetro de diagnóstico e implementação de políticas públicas educacionais, adotando instrumentos de premiações e sanções.

Chirinéia e Pasquarelli, afirmam que

A nova gestão pública iniciada no Brasil, a partir da reforma do Estado, traz em seu bojo a emergência de novos modelos de regulação ao alterar a forma de concepção de gestão das instituições escolares, uma vez que se instituem a prestação de contas e a gestão baseada em resultado (Chirinéia; Pasquarelli, 2023, p. 97).

Por sua vez, Shiroma e Evangelista afirmam que “a implantação da gestão por resultados no sistema educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com a busca de uma nova governabilidade para a educação pública unvida pela ideologia gerencialista” (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 127). Desse modo, a implementação da GpR aparece como uma força por parte dos OIs, a fim de que países que buscam financiamento possam adaptar-se aos novos sistemas de avaliação educacional.

Na perspectiva do alcance de metas e da obtenção de resultados, foram criados, no Brasil, os Planos Nacionais de Educação (PNE)<sup>62</sup>, a exemplo PNE 2001-2011, bem como do novo plano, PNE 2014-2024, que surgiram como estratégias vinculadas às avaliações em larga escala. A meta 7 do PNE 2014-2024 destaca o objetivo de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio (Brasil, 2014, p. 10).

---

<sup>62</sup> O PNE é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Nesse novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e as metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (Brasil, 2014, p. 07).

De forma direta, o documento define metas a serem alcançadas, com o propósito de elevar o sistema educacional do país a um patamar gerencial que possa produzir resultados, atendendo, assim, aos anseios dos OIs. A meta 19 do PNE 2014-2024 é bastante esclarecedora ao afirmar que se devem “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Brasil, 2014, p. 83), demonstrando claramente o incremento de uma cultura performática.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), criado por meio do Decreto-Lei n. 580/1938 e integrante do Ministério da Educação (MEC), é o órgão responsável tanto pela avaliação PISA como pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB tem como parâmetro a Constituição de 1988, que possibilitou o estabelecimento do referido sistema avaliativo. Vieira (2007) considera a Constituição de 1988 como a mais extensa de todas, no que diz respeito à educação, e destaca que a LDBEN de 1996 possibilitou a aprovação do terceiro Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014 a 2024. O atual Plano dispõe, no artigo 11, que

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (Brasil, 2014, p. 47).

A própria LDBEN expressa, em seu artigo 9º., parágrafo 6º., uma de suas prerrogativas, afirmando: “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Bonamino, por sua vez, expõe:

O final dos anos de 1980 representou um marco significativo na implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica pelo Ministério da Educação, por meio da organização, elaboração e execução pelo INEP, com a criação efetiva do sistema de Avaliação do ensino público de 1º Grau (SAEP), em 1987, que teve o objetivo de avaliar o Programa de educação Básica para o Nordeste Brasileiro conhecido como EduRural (Bonamino, 2002, p. 417).

Segundo Pilati (1994), a primeira edição do SAEB ocorreu em 1990, com objetivos como o de conhecer e formular parâmetros de rendimento dos alunos. Já em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o sistema passou por duas grandes reformulações: a primeira

incluía o Ensino Médio e a rede particular de ensino, e a segunda introduzia a metodologia, ou melhor, o método estatístico da Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>63</sup>, que possibilitou realizar comparações entre os resultados das avaliações no decorrer do tempo, na tentativa de capturar as “características dos indivíduo que não podem ser observadas diretamente” (Andrade; Tavares; Valle, 2000, p. 3).

Sob esse olhar, o Boletim Pedagógico de 2014 é claro ao afirmar:

Baseada em uma sofisticada modelagem estatística computacional, a TRI atribui ao desempenho do aluno uma proficiência, não uma nota, relacionada ao conhecimento do aluno das habilidades elencadas em uma Matriz de Referência, que dá origem ao teste (Boletim Pedagógico, 2014, p. 21).

Em 2005, o SAEB é novamente reformulado em sua composição de avaliações, por meio da Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Foram, então, inseridas duas novas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), cujo foco eram, de maneira amostral, estudantes das redes pública e privada, matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental e no 3º. ano do Ensino Médio; e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como “Prova Brasil”, que avaliava, de maneira censitária, estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

Desse modo, a partir do “caráter censitário e [d]a metodologia de tratamento dos dados adotados pela ANRESC, foi possível conhecer o desempenho das escolas públicas de todo o país nos testes de Língua Portuguesa e Matemática” (Silva; Andriola, 2023, p. 5).

Especificamente no estado do Ceará, o Boletim do Sistema de 2017 afirma:

Na avaliação educacional externa em larga escala do Ceará, os dados são produzidos por metodologia específica utilizando-se a Teoria Clássica dos Testes (TCT)<sup>64</sup> e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) (Boletim do Sistema, 2017, p. 39).

Mais tarde, em 2007, no governo Lula, como já mencionado, criou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), originando um *ranking* de escolas e sistemas que estimulava a competição. Em 2013, por meio da Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013, foi inserida no sistema educacional brasileiro a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que

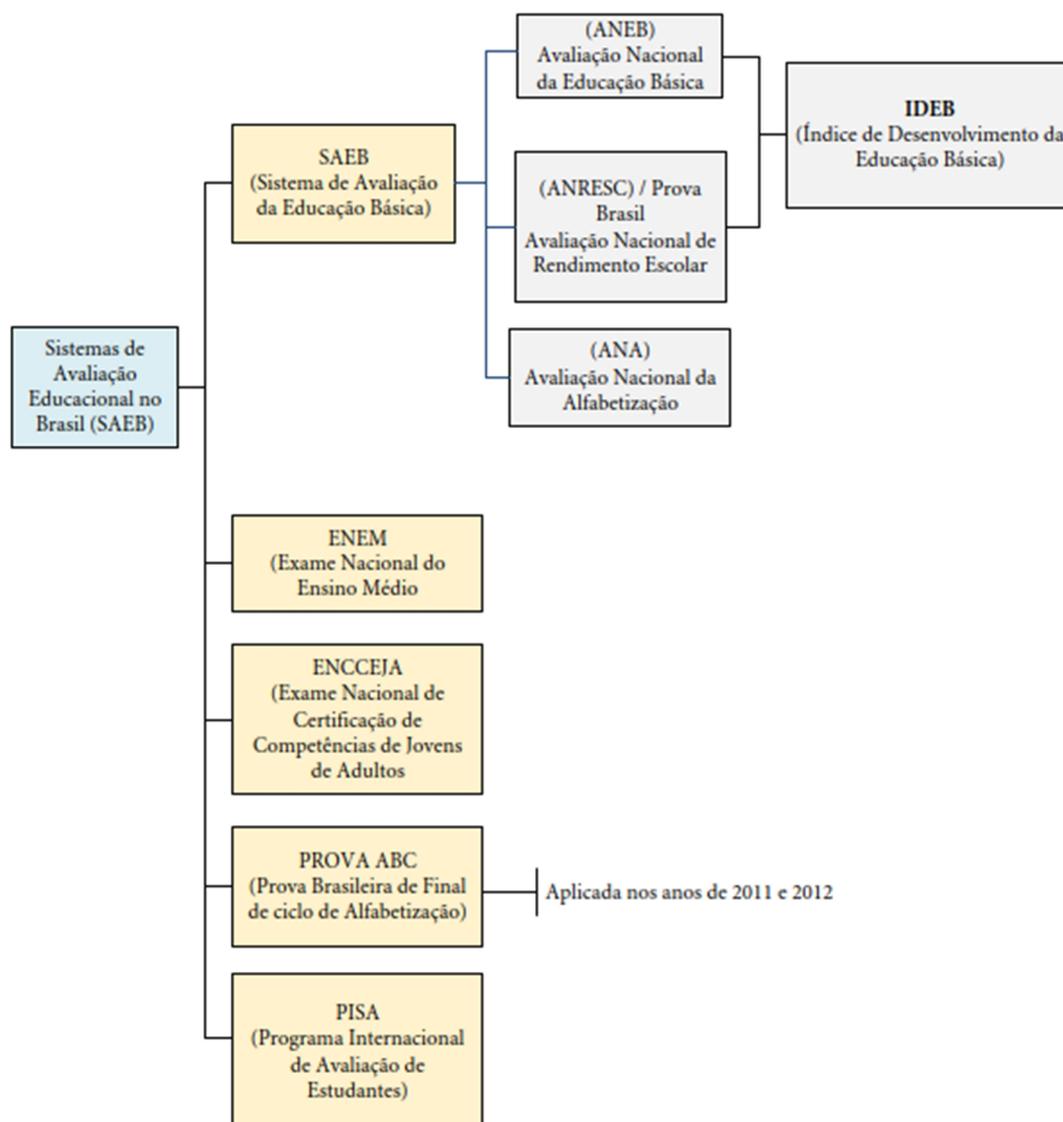
---

<sup>63</sup> Podemos dizer, de forma simplificada, que, nas provas baseadas na TRI, os itens têm valores diferenciados e variáveis, uma vez que o modelo prevê e estima a possibilidade de o respondente acertar uma pergunta ao acaso (Perboni, 2016, p. 106).

<sup>64</sup> “Os resultados baseados na Teoria Clássica dos Testes (TCT) apresentam o percentual de acertos em relação ao total de itens do teste, bem como a relação de acerto para cada descritor avaliado” (Boletim do Sistema, 2017, p. 12).

avaliava, também de forma censitária, estudantes do 3º. ano do Ensino Fundamental e tinha periodicidade anual, mantendo essa estrutura até 2018. No entanto, pela Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019, a ANA passou a ser bianual, com “foco no 2º. ano do ensino fundamental e por amostragem, em escolas públicas e privadas” (Silva; Andriola, 2023, p. 6), no intuito de adaptar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabeleceu o 2º. ano do Ensino Fundamental como final de ciclo da alfabetização. Ainda, no ano de 2019, toda a nomenclatura das avaliações integrantes do SAEB foi alterada, passando o sistema a denominar-se apenas SAEB e a identificar-se pelas etapas de ensino. A figura a seguir sintetiza a estrutura organizacional do sistema até 2018.

Figura 42 - Estrutura organizacional do SAEB até 2018.



Fonte: elaboração minha (2022).

De acordo com o Inep, o SAEB apresenta, primordialmente, o seguinte objetivo:

Avaliar a educação básica do país e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos (Ministério da Educação; Inep, 2015, p. 5).

Percebe-se claramente que o critério de avaliação mudou. Laval (2019, p. 254) afirma que, em épocas passadas, a essência que conduzia a escola, como as normas intelectuais, morais ou administrativas, modificou-se para uma produtividade pedagógica submetida a uma avaliação de valor agregado, ou seja, de desempenho e eficiência. Nesse contexto, é evidente que as ações realizadas pelo órgão, no âmbito educacional, funcionam em torno de instrumentos de coleta de dados que favoreçam e incentivem a força de trabalho da comunidade escolar, com seus respectivos prêmios e sanções (Ravitch, 2011).

Os elementos de recompensas e punições “compõem o caráter meritocrático dos sistemas” (Freitas, 2012, p. 382), servindo como base de avaliação de professores, estudantes e, conseqüentemente, da qualidade da escola.

Sob esse olhar, Gentili afirma que

A dimensão cínica da proposta imperativa de avaliação – sem que se busque processos de equalização efetiva das condições em que se dá o ensino e das mínimas condições econômico-sociais da maioria dos alunos – escancara quando se promete prêmios às escolas que forem melhor sucedidas (Frigotto, 2021, p. 81).

A partir da implantação do SAEB, e com a criação do Ideb, em 2007, inicia-se o processo de “cultura de avaliação”<sup>65</sup>, caracterizando o Estado, cada vez mais, como regulador e avaliador e responsabilizando os sujeitos pelo desempenho das escolas e, ao mesmo tempo, tentando institucionalizar a meritocracia como forma de conceder prêmios e recompensas em troca do alcance de metas e desempenho, para conhecer o perfil de ensino das escolas. Assim, “os sistemas de avaliação tem produzido um processo de padronização da cultura escolar, cuja preocupação se tem voltado para o atendimento aos exames nacionais” (Gallo; Mendonça, 2020, p. 116).

Nessa direção, o Boletim Pedagógico de 2014 afirma que

---

<sup>65</sup> A cultura de avaliação “integra, atualmente, a constelação de palavras técnicas no âmbito da comunidade educacional e aos poucos se vai tornando verdadeiro lugar comum, quase que simples figura de retórica; no entanto, é preciso que essa expressão se liberte do seu caráter de mero truísmo e se transforme numa efetiva política de ação” (Vianna, 2005, p. 16).

Esse sistema tem o objetivo de oferecer subsídios para diagnosticar, monitorar e otimizar a rede pública de ensino, consolidando-se em uma cultura avaliativa nas instituições de ensino público (Boletim Pedagógico, 2014, p. 7).

Por sua vez, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 125) afirmam que “professores, alunos e escolas, e pedagogias, procedimentos, desempenho, dados e iniciativas, todos esses objetos e sujeitos devem ser focados a fim de elevar os padrões”, o que limita o próprio conceito de educação. Nessa mesma direção, de acordo com Charlot (2020), a prática pedagógica, em algum grau, não tem mais relação com a concepção do ser humano, mas com as classificações internacionais, cujos critérios não são colocados em debates, mas impostos por uma economia liberal, globalizante e competitiva. Trata-se do poder disciplinar, que coloca o exame como “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Foucault, 1996, p. 164), ou seja, é um poder que normatiza e que impõe ao sujeito um emaranhado de regras, obrigações e proibições, para que desvios e anomalias do próprio sujeito sejam eliminados.

[...] podemos dizer que as avaliações em larga escala adotam ao mesmo tempo procedimentos do poder disciplinar ao abordarem cada aluno/a individualmente e ao centrarem sua atenção no corpo como máquina, corpo que precisa ser adestrado e integrado em sistemas de controle e de produção econômica [...] e procedimentos da biopolítica, ao focalizarem sua atenção no corpo-espécie, no corpo-população, corpo este que sofre uma série de intervenções com vistas ao controle e à regulação (Bello; Traversini, 2009, p. 14).

Assim, “essa é a novidade da biopolítica contemporânea, em que se amplia não somente o controle do nosso tempo, mas também se incrementa técnicas que manipulam nossa vitalidade, os processos de desenvolvimento do corpo, dos nossos órgãos e dos nossos cérebros” (Gallo, Mendonça, 2020, p. 105).

Nesse sentido, a prática das avaliações externas em larga escala tem se consolidado, sendo um instrumento fundamental de controle do Estado sobre a sociedade civil, e, portanto, “a escola está cada vez menos preocupada com a fabricação de corpos dóceis e cada vez mais ocupada com a fabricação de corpos flexíveis, corpos que saibam jogar o jogo do livre-mercado” (Oliveira; Valeirão, 2013, p. 576).

Colaborando com o tema, Tedeschi e Pavan afirmam:

as avaliações em larga escala não comportam somente elementos disciplinares. Embora a avaliação seja uma técnica disciplinar aplicada sobre cada aluno/a na sua particularidade, os resultados produzidos, ao receberem tratamentos estatísticos, entram no campo da biopolítica, pois passam a influenciar as políticas educacionais e a ter efeito sobre as populações (Tedeschi.; Pavan, 2020, p.11).

Estabelece-se, assim, uma relação entre os entes federativos e os sujeitos, cujo foco é o desempenho de alunos e escolas. O Ideb tornou-se padrão de desempenho para aferir a eficiência, a eficácia e a efetividade das políticas públicas educacionais, buscando ajustar-se à lógica neoliberal de produtividade e competitividade, ao mesmo tempo em que fabrica condutas para docentes, alunos e escolas com base na performatividade e na responsabilização desses sujeitos. Tendo em vista que o Ideb se destaca como “um indicador de resultado, e não de qualidade” (Chirinéia; Pasquarelli, 2023, p. 104), é por meio dele que as redes de ensino são pressionadas a propor ações e estratégias para o alcance de notas cada vez melhores.

O Boletim Pedagógico de 2019 confirma:

A consolidação do Ideb serviu como uma importante referência para a criação de um indicador equivalente, nas redes estaduais que possuem sistemas próprios de avaliação externa (Boletim Pedagógico, 2019, p. 16).
--

Dessa forma, alguns estados do território nacional criaram seus próprios padrões de desempenho para monitorar e controlar a atuação de suas redes educacionais. Percebe-se que os indicadores de desempenho obtidos por meio das avaliações padronizadas funcionam, no sistema capitalista, como instrumentos de controle do Estado, provocando o “efeito Mateus”.<sup>66</sup>

Assim, Merton (2013), utilizando-se de uma passagem bíblica que diz “Para aquele que tem, tudo lhe será dado e terá em abundância; mas para aquele que não tem, até o que tem lhe será tirado”, mostra que a atual escola neoliberal favorece àqueles estabelecimentos de ensino que têm os melhores resultados nas avaliações externas em larga escala, estabelecendo um sistema de premiações e punições.

De maneira complementar, cito a pesquisa empreendida por Perboni (2016), segundo a qual, dos 27 estados federativos, 19 já tinham sistemas de avaliações próprios, sendo que 14 foram implementados na década de 2000.

Nos últimos 20 anos, o sistema cresceu, e, atualmente, 25 estados têm sistemas de avaliação próprios, sendo exceção os estados de Roraima e Santa Catarina. Dessa forma, a avaliação externa em larga escala, elaborada e aplicada pelos próprios municípios como política educacional de rede, apresenta-se como forma de controle dos processos avaliativos pelos gestores municipais.

O Boletim do Sistema de 2015 esclarece:

---

<sup>66</sup> O efeito Mateus “concerne aos recursos materiais e humanos, mas também ao clima escolar, ou seja, aos padrões de aprendizagens vigentes nos estabelecimentos e nos ambientes familiares” (Laval; Vergne, 2023, p. 90).

A existência desses sistemas próprios de avaliação se justifica em função de duas características, primordialmente: a periodicidade e a especificidade que os programas estaduais e municipais de avaliação podem oferecer [...] Além disso, os sistemas próprios permitem aos estados e municípios o desenvolvimento de desenhos de avaliação específicos, tendo em vista as peculiaridades de cada contexto (Boletim do Sistema, 2015, p. 12).

O Quadro 23, a seguir, evidencia a implementação dos sistemas de avaliação nos referidos 25 estados do território brasileiro.

Quadro 23 - Sistemas de avaliação educacionais dos estados brasileiros.

Região	Estados	Denominação	Ano da implantação	Períodos da aplicação
Norte	Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE)	2009	2009 – 2017
	Amapá	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá (SisPAEAP)	2019	2019 – 2021
	Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)	2008	2008 – 2019
	Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)	2013	2013 – 2019 2022
	Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO)	2012	2012 – 2015
	Roraima	---	---	---
	Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO)	2011	2011 – 2017
Nordeste	Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL)	2001	2001 – 2005 2011 – 2019 2021
	Bahia	Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)	2007	2007/2008 2011 – 2019
	Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)	1990	1990 – 2019 2022

	Maranhão	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA)	2019	2019
	Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (SAEPB/ IDEPB)	2012	2012 – 2016
	Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SEAPE)	2008	2008 – 2019
	Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)	2011	2011 – 2019
	Rio Grande do Norte	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS)	2016	2017 – 2019
	Sergipe	Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (SAPED)	2004	2004 – 2019
Sul	Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP)	2012	2012 – 2014 2019
	Santa Catarina	---	---	---
	Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)	1996	1996 – 1998 2005 2007 – 2018
Sudeste	Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)	2004	2004 2009 – 2022
	Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)	1990	1990 – 2019
	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)	2006	2006 2018 – 2015
	São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	1996	1996 – 1997 2002 – 2016
Centro-Oeste	Distrito Federal	Sistema Permanente de Avaliação Educacional (SIPAEDF)	2014	2014 – 2020

	Goiás	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás (SAEGO)	2001	2001 – 2002 2011 – 2019
	Mato Grosso	Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (Avalia MT)	2016	2016 – 2021
	Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS)	2003	2003 2011 – 2014 2016 – 2017

Fonte: Adaptado de Perboni (2016).

Em sua pesquisa, Alves (2008) observou que os municípios que haviam implementado seus sistemas próprios de avaliação tiveram melhora no desempenho dos alunos no SAEB. Os estados do Ceará e de Minas Gerais, em 1992, foram os pioneiros na implementação de sistemas próprios de avaliação educacionais em larga escala no país, seguidos por São Paulo, em 1996.

Em Minas Gerais, o desenvolvimento da reforma educacional ocorre no período de 1991-1998, sendo o primeiro estado a “reformular seu sistema público de ensino a partir de referências tomadas à Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, de 1990” (Oliveira, 2001, p. 114), contando com dois programas: a Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE) e o ProQualidade, inseridos no sistema de ensino, com financiamento do Banco Mundial. Seu objetivo, segundo Oliveira (2001), era eliminar o “escolar”, buscando aumentar a eficiência e a racionalidade administrativa, por meio do fortalecimento e do gerenciamento da gestão escolar.

O Boletim do Sistema de 2015 esclarece que

A existência desses sistemas próprios de avaliação se justifica em função de duas características, primordialmente: a periodicidade e a especificidade que os programas estaduais e municipais de avaliação podem oferecer (Boletim do Sistema, 2015, p. 12).

No Ceará, um reflexo da implantação do sistema próprio de avaliação é o fato de, em 2017, terem sido classificadas 77 escolas do estado entre as 100 melhores escolas do país, e, em 2018, 82 escolas, localizando-se 30 delas somente do município de Sobral.

Silva e Andriola ressaltam que

Em 2017, Sobral obteve as mais elevadas notas de Ideb do país: nos anos iniciais do ensino fundamental, obteve 9,1 (o índice brasileiro foi 5,5) e, nos anos finais, obteve

7,2 (o índice brasileiro foi 4,4). Em uma década, a nota dessa cidade no 5º. ano dos anos iniciais do ensino fundamental deu um salto significativo: passou de 4,9 (em 2007) para 9,1 (em 2017). Ao alcançar o resultado de 9,1, Sobral situou-se muito acima da média nacional, que é 5,8 nessa etapa de ensino. Outrossim, o resultado obtido por Sobral catapultou o município ao mais alto desempenho educacional no país (Silva; Andriola, 2023, p.12).

Dessa forma, os sistemas de avaliação do estado brasileiro consideram o Ideb como fator de maior relevância, pois o índice se eleva quando da atuação eficiente dos sistemas de avaliação estaduais. Trata-se de um indicador que sintetiza conceitos determinados pela articulação das taxas de aprovação, reprovação e abandono, ou seja, pelo fluxo escolar, agregado ao desempenho da avaliação na Prova Brasil, buscando um equilíbrio entre esses fatores. Nesse contexto, os indicadores ganham muita força, pois servem para que os governos difundam sua atuação nas políticas públicas educacionais. Na opinião de Horta Neto (2013), é necessário revelar a situação do Brasil em termos de educação, evidenciando a preocupação das administrações estaduais e municipais com o índice de desempenho de suas escolas. Nesse sentido, o Quadro a seguir apresenta, de forma resumida, informações essenciais sobre as avaliações externas que ocorrem no país.

Quadro 24 - Características gerais do sistema de avaliação brasileiro.

	Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	Avaliação Nacional de Rendimento Escolas (ANRESC) Prova Brasil	Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)
Redes de Ensino	Pública e Privada	Pública	Pública
Níveis de Ensino	Fundamental I – 5º. ano Fundamental II – 9º. ano Ensino Médio – 3º. ano	Fundamental I – 5º. ano Fundamental II - 9º. ano	Fundamental I – 3º. ano
Natureza	Amostragem	Censitária	Censitária
Periodicidade	Bienal	Bienal	Anual
Disciplinas Avaliadas	Língua Portuguesa Matemática Ciências*	Língua Portuguesa Matemática Ciências*	Língua Portuguesa Matemática
Habilidades Avaliadas	Leitura Resolução de Problemas Letramento Científico	Leitura Resolução de Problemas Letramento Científico	Nível de alfabetização Letramento

Fonte: Alexandre (2016) com adaptações.

\* Na disciplina de Ciências, a avaliação será aplicada apenas nas turmas de 9º. ano do Ensino Fundamental II e de 3º. ano do Ensino Médio.

No quadro acima, é possível visualizar, de forma geral, informações que identificam cada tipo de avaliação e suas características principais. Por exemplo, a ANA enfoca, nas habilidades avaliadas, o nível de alfabetização e letramento, ou seja, procura saber se os alunos que estão naquele nível de ensino já sabem ler de forma fluente ou não; se têm capacidade de interpretação textual ou não; se escrevem de forma correta, obedecendo a normas gramaticais; e se são capazes de resolver problemas básicos de matemática, com as quatro operações fundamentais. É possível notar também que as avaliações em larga escala atuam em todo o Ensino Básico, determinando, para cada nível de ensino, os conhecimentos necessários aos estudantes, visando à sua inserção no mercado de trabalho. Para Veiga Neto (2013), vive-se, na atualidade, um “delírio avaliatório”, em que tanto os sistemas como as práticas avaliativas criam, para cada etapa da Educação Básica, instrumentos de monitoramento do desempenho de professores, alunos e gestão escolar.

Nesse contexto, o Boletim da Gestão Escolar 2014 afirma:

Esses sistemas consistem em um elemento de monitoramento governamental e social sobre o processo pedagógico e de aprendizagem dos alunos. No caso das redes de ensino, permitem alavancar o desenvolvimento do trabalho dos professores e das equipes gestoras de unidades educativas, melhorando o ambiente educacional (Boletim da Gestão Escolar, 2014, p. 12).

No entanto, Louzada e Marques propõem:

Apesar da introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente para a regulação por parte do Estado se apresentar como a solução para os problemas da educação, o fato é que eles se mostram insuficientes para enfrentá-los. Isso nos leva a refletir sobre os sentidos de assumir tais perspectivas e a própria natureza dos problemas que o sistema identifica (Louzada; Marques, 2015, p.720).

Os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento deveriam, em sua essência, apresentar características de diagnóstico e, acima de tudo, ser formativos, capazes de apontar fragilidades no processo de aprendizagem dos alunos, para que pudessem ser feitas as intervenções pedagógicas correspondentes. Assim, orientariam as políticas educacionais, e não somente desempenhariam o papel de medição de uma suposta qualidade educacional, buscando legitimar, sob a pretensa modernização do serviço público, a melhoria da eficiência governamental. Para além das críticas dos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento, é preciso reconhecer que a sua existência e aperfeiçoamento, continuarão fazendo parte cada vez mais de um mundo globalizado, onde a eficiência torna-se o ponto central.

Sob essa perspectiva, o Boletim do Sistema 2014 apresenta:

o diagnóstico produzido pela avaliação em larga escala é capaz de sugerir que pontos devem ser priorizados pelas políticas públicas, a fim de garantir a qualidade da educação ofertada, subsidiando a definição de planos de ação para modificar positivamente a realidade observada (Boletim do Sistema, 2014, p. 12).

Abreu, Maia Filho e Chaves, por sua vez, afirmam:

Na prática, um sistema de avaliação como o Spaece pode assumir a postura de controle no processo da educação, podendo criar uma hegemonia na produção do discurso pedagógico desde o campo da política ampla do Estado até o campo recontextualizador pedagógico da micropolítica da sala de aula. (Abreu; Filho; Chaves; 2022, p. 152).

No Ceará, dos 184 municípios, segundo pesquisa realizada por Silva (2019) a partir da “Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativa em curso”, 56 municípios mantinham avaliações próprias, conforme demonstra o Quadro 25 a seguir.

Quadro 25 - Municípios cearenses que mantêm sistema próprio de avaliação.

Ano de implementação	Nome do(s) município(s)
2002	Barreira e Sobral
2007	Aratuba, Groaíras, Meruoca, Mucambo
2008	Cariré, Itaitinga, Jijoca de Jericoacoara, Maracanaú, Martinópole, Paramoti
2009	Banabuiú, Carnaúbal, Eusébio, Mauriti, Morrinhos, Reriutaba, Saboeiro, Tururu
2010	Guaraciaba do Norte, Iguatu, Pacajus, Potengi, Tauá
2011	Barbalha, Ipaporanga, Nova Olinda, Senador Sá
2013	Acarape, Aurora, Baixio, Bela Cruz, Brejo Santo, Cascavel, Catunda, Cedro, Choró, Coreaú, Farias Brito, Forquilha, Fortaleza, Frecheirinha, Itapajé, Itatira, Orós, Poranga, Santana do Cariri, São Benedito, São Gonçalo do Amarante, Umari, Uruoca
2014	Amontada, Juazeiro do Norte
Sem informações	Ipu, Senador Pompeu

Fonte: Adaptado de Silva (2019).

Na busca incessante por resultados, os sistemas/subsistemas de avaliação ou de monitoramento enfocam a eficiência escolar. Laval (2019) enfatiza que é a lógica econômica que determina o sentido da eficiência, e, colaborando com o assunto, Freitas *et al.* apresentam:

Avaliações de redes de ensino seriam mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação. A unidade deve ser o município e não a federação ou Estado. Isso não impede estes últimos de conduzirem suas avaliações de escala, mas não como o propósito de avaliação de uma escola ou suas salas de aula. Os conselhos deveriam regular os processos de avaliação das redes de educação básica, estruturando uma política de avaliação global para o município (Freitas *et al.*, 2014, p. 47).

Ainda, de acordo com o Boletim do Sistema de 2013:

A serviço da consolidação e da garantia de um direito fundamental de todo aluno, o direito de aprender, a organização de sistemas de avaliação das redes de ensino fornece aos gestores informações indispensáveis para que políticas públicas educacionais efetivas sejam planejadas e executadas (Boletim do Sistema, 2013, p. 11).

O excerto apresentado leva em consideração a hierarquia dos entes federados quanto à sua responsabilização pelo ensino e pela organização de seus sistemas próprios de avaliação como formas de “articulação com as políticas de avaliação externa” (Costa *et al.*, 2019, p. 15), ou seja, cabe aos municípios, em torno de suas redes de ensino, organizarem seus sistemas de avaliação, objetivando detectar situações pontuais e intervir de forma precisa na condução e na aplicação das avaliações externas em larga escala.

Nessa esteira, é possível compreender o motivo da criação desses sistemas próprios: a competição entre escolas, professores e alunos, que me levam a pensar as avaliações como instrumentos de performance, regulação e gestão, mais do que, necessariamente, como uma política educacional que opere na superação de vulnerabilidades dos alunos, nos conteúdos de referência. Essa suposta performance é verificada quando se estabelece um padrão de notas inserido em sistemas de avaliação e de monitoramento capazes de produzir dados e relatórios que determinarão prováveis procedimentos pedagógicos de intervenção, supostamente capazes de corrigir deficiências de aprendizagens antes de sua cristalização.

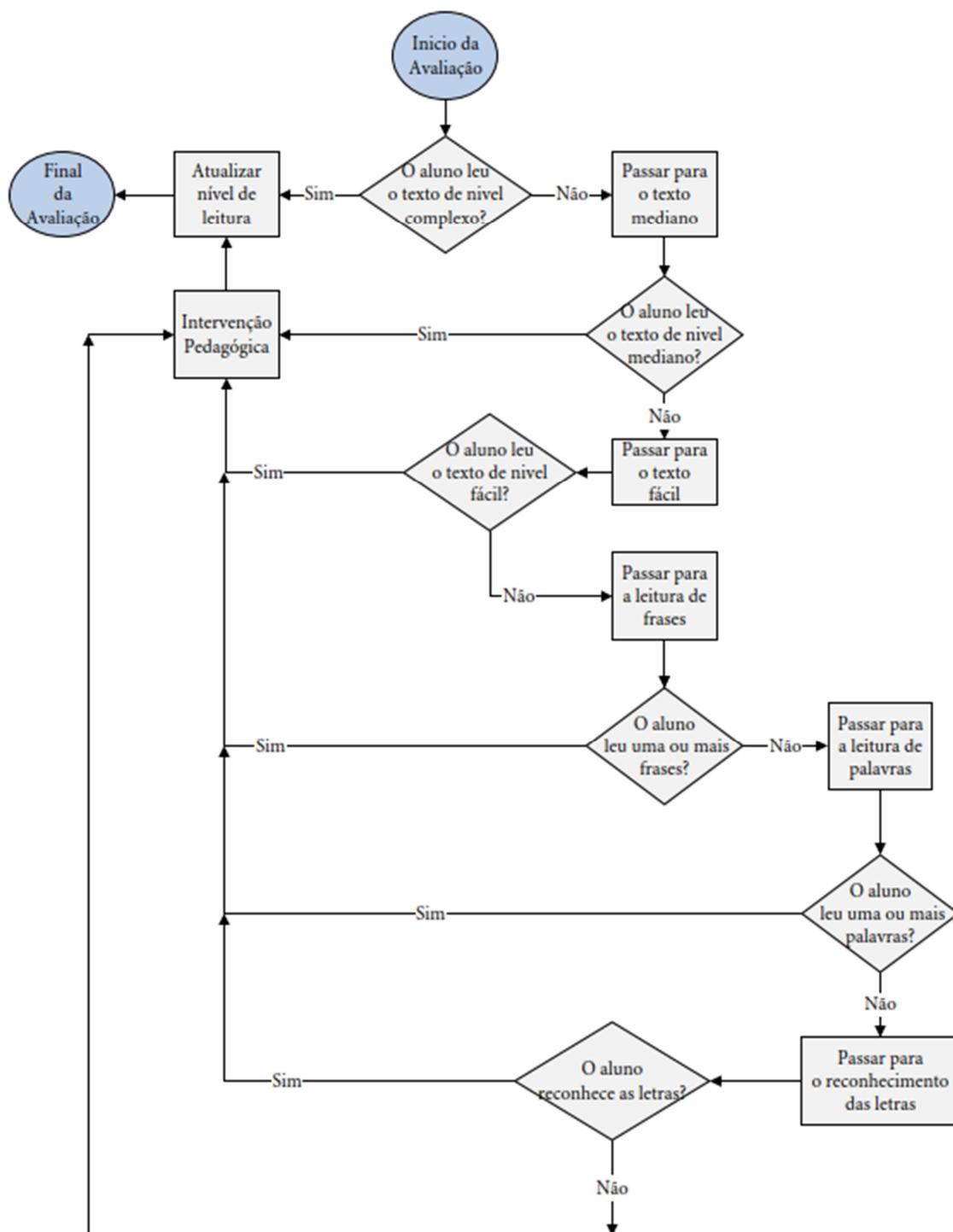
Dito isso, passo a explicar o sistema de monitoramento SAEF e o modo como seus relatórios revelam sua capacidade de mobilizar professores rumo a uma suposta educação de qualidade.

8.3 Sistema SAEF: O que nos revelam seus relatórios técnicos pedagógicos.

Nesta seção, demonstro os relatórios e os gráficos produzidos pelo SAEF, referentes aos níveis de escrita e leitura, assim como os resultados de cada descritor, que compõem as avaliações diagnósticas aplicadas em Fortaleza. Antes, porém, acredito ser relevante mostrar os instrumentos utilizados para coleta dos dados de cada aluno, que serão inseridos no SAEF. Como já descrito, esse sistema informatizado é alimentado por dois tipos de avaliação diagnóstica: as produzidas pela SME e as elaboradas pela SEDUC.

Para facilitar o entendimento da operacionalidade com que são aplicadas as avaliações diagnósticas de rede em Leitura, organizei um fluxograma com três símbolos utilizados na programação de sistemas computacionais: elipse, para indicar o início e o final do processo da avaliação; retângulo, quando o aluno deve ir a um nível mais baixo da avaliação; e losango para a tomada de decisão do aplicador. Assim, a Figura 43 demonstra o processo de operacionalidade na prática, antes da inserção dos dados no sistema.

Figura 43 – Processo prático da avaliação diagnóstica de rede (Leitura).



Fonte: elaboração minha (2024).

O processo de aplicação das avaliações diagnósticas de rede acontece de forma linear e sequencial. No início da avaliação, são ofertados ao aluno três textos. O primeiro é um texto de

nível complexo, proposto com a finalidade de verificar se o aluno, devidamente, lê, compreende e interpreta. Em caso positivo, esse aluno é considerado leitor fluente, e a avaliação é finalizada. Caso contrário, é ofertado ao aluno um texto de nível mediano, na perspectiva de obter dele a interpretação e a compreensão. Se, mesmo assim, esse aluno não conseguir realizar a leitura do texto mediano, será ofertado a ele um texto simples. Esse processo ocorre até se identificar o nível de leitura (texto, frase, palavra ou letra) em que o aluno se encontra e, a partir daí, elaborar intervenções pedagógicas para que ele possa atingir o nível mais elevado de leitura, pois não é possível compreender-se um texto sem, antes, conseguir a identificação de palavras que o formam.

Colaborando com o tema, Mouchon afirma que

A avaliação da leitura situa-se em três níveis diferentes: a decodificação, a compreensão oral e a compreensão da escrita. Assim, quando se reconhece que uma criança tem dificuldades de leitura que resultam das dificuldades de tratamento da linguagem oral e/ou de dificuldades intelectuais, nem de uma falta de informação sobre o assunto tratado, será preciso examinar de forma analítica seus mecanismos de identificação das palavras antes de dar início a investigações sobre sua capacidade de compreensão da escrita (Mouchon, 2011, p. 207-208).

Portanto, o processo de aquisição da leitura não pode partir de uma visão reducionista, pautada em “um momento final de aplicação dos instrumentos quando se encontra uma nota ou conceito para ranquear os que sabem dos que deixaram de aprender sem ações que possam sanar as dificuldades” (Silva Neta; Magalhães Júnior; Santos, 2021, p. 140).

Por sua vez, o Boletim Escolar 2015 esclarece que

Um dos principais usos aos quais a avaliação externa se presta é dar subsídios para a tomada de decisões, seja no âmbito de políticas públicas de amplo espectro, destinadas a contornar problemas nas redes de ensino, seja no âmbito da própria escola, tendo em vista a apropriação dos resultados por gestores escolares e professores (Boletim da Gestão Escolar, 2015, p. 15).

Já Bridon e Neitzel afirmam:

A convivência do aluno com a leitura no contexto escolar deve dar-se de forma a possibilitar que este atinja todos os níveis de compreensão leitora, para que o aluno leitor vá muito além de perceber o texto na sua superficialidade. Faz-se necessário, assim, pensar no que deve ler o leitor em formação, pois este precisa ser levado a compreender um texto em sua totalidade, para que ele seja capaz de criar hipóteses e entender textos longos e complexos com conteúdos não familiares – habilidades necessárias para se chegar aos níveis mais profundos de compreensão leitora (Bridon; Neitzel, 2014, p. 440).

Além disso, o Boletim Pedagógico 2014 apresenta o seguinte:

alunos que se encontram em um padrão de desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão. (Boletim Pedagógico, 2014, p. 31).

Luckesi, sobre a aplicação da avaliação diagnóstica, afirma que

Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem, e assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. O que já aprendeu está bem; mas, o que não aprendeu (e necessita de aprender, porque essencial) indica a necessidade da intervenção de reorientação..., até que aprenda (Luckesi, 2011, p. 62).

É importante ressaltar que esse processo leva em consideração os níveis de referência dos descritores, conforme já explicitado.

Após a inserção dos dados relativos às avaliações diagnósticas, o SAEF produz os seguintes relatórios, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 26 - Relatórios produzidos pelo sistema SAEF.

Avaliação Diagnóstica/Instituição	Relatórios produzidos	Descrição simplificada dos relatórios
ADR / SME	Alternativas por aluno	Indica o nome do aluno, disciplina relacionada, situação de realização da avaliação, informações cadastrais (necessidades especiais, novato na escola), níveis de leitura, escrita de palavras, frases, textos e legendas
	Quantitativo Leitura/Escrita por Escola	Apresenta as quantidades totais dos alunos em cada nível na leitura, escrita de palavra, do nome e de textos com suas respectivas legendas
	Participação por turma	Mostra o total de alunos previstos, avaliados, não avaliados, abandonos, evadidos, transferidos e inseridos
AD/SEDUC	% de acertos por aluno	Além das informações do relatório da ADR/SME, apresenta a situação do aluno, acertou ou errou a questão, com os respectivos descritores e o percentual de acertos
	Alternativas por aluno	Além das informações do relatório da ADR/SME, mostra o item marcado pelo aluno nas respectivas questões, com os respectivos descritores e os níveis da produção escrita, bem como suas legendas

	% de acerto por questão turma	Indica a disciplina avaliada, os descritores, a alternativa correta e o percentual de acerto de cada alternativa, seja ela correta ou incorreta
	Quantitativo Leitura / Escrita por Escola	Informa os totais de alunos das turmas nos níveis de produção escrita, representação gráfica, pontuação e letras maiúsculas e suas respectivas legendas
	Comparativo % de acertos/DE/Município	Informa sobre os percentuais comparativos de acertos, levando em consideração a escola, o distrito de educação e o próprio município de Fortaleza

Fonte: elaboração minha (2023).

Observamos a produção de, basicamente, oito relatórios, sendo três relacionados à SME e cinco à SEDUC. Desses, interessa-nos em especial o relatório “alternativas por alunos” e “% de acertos por alunos”, por estarem relacionados mais diretamente com o desempenho dos estudantes. A figura a seguir destaca o excerto do referido relatório.

Figura 44 - Excerto do Relatório das Alternativas por Alunos produzido pelo SAEF.

Nome do aluno		Disciplina	Situação	NEE	Novato	ME	PT	I	1	2	3	4	5
		<b>Português</b>	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	LP	PS	NC	FISS	PSC
		<b>Português</b>	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	NI	PS	P	NF	ENA
		<b>Português</b>	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	LTS	AO	NC	FCS	FSC
		<b>Português</b>	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	AL	PS	PN	NF	ENA
		<b>Português</b>	Realizou Atividade	Sim	Não	Não	Não	Não	LP	SA	PN	FISS	ENA
		<b>Português</b>	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	LP	SA	NC	FISS	ENA
		<b>Português</b>	Realizou Atividade	Sim	Não	Não	Não	Não	LTS	A	NC	FCSS	PSC

Fonte: SAEF (2022).

O relatório das alternativas por aluno apresenta, em suas legendas, a descrição dos níveis de 1 a 5, sendo que o n. 1 refere-se à leitura; o n. 2, à escrita de palavras; o n. 3, à escrita do nome; o n. 4, à escrita da frase; e o n. 5, à escrita do texto. Nos estudos de Ferreira e Teberosky (1999), constatamos que a criança, em sua alfabetização, passa por alguns níveis de escrita. O

primeiro é pré-silábico, em que “escrever é reproduzir as trações típicas da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193). Nesse nível de escrita, a criança, por exemplo, cria uma associação proporcional entre o tamanho do objeto e o da escrita. Já quanto ao nível seguinte, o silábico, as pesquisadoras consideram que “está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 209). Por sua vez, o nível silábico-alfabético é aquele em que “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 214), e, no nível alfabético, “a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219).

O quadro seguinte, de forma resumida, descreve cada nível psicogenético da língua escrita, com suas características, os entendimentos/as percepções da criança e as possíveis intervenções do professor alfabetizador.

Quadro 27 - Resumo dos níveis psicogenéticos.

Nível Psicogenético	Características	Entendimentos / percepções	Possíveis intervenções
Pré-silábico	A criança não estabelece relação entre a escrita e a fala (pronúncia); exerce sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras, utilizando-as aleatoriamente	A criança precisa entender que a escrita é a representação da fala e que escrever é diferente de desenhar. A escrita não é uma representação direta do objeto	Realizar escrita espontânea e socialização das produções escritas. Trabalhar o próprio nome e o dos colegas, bem como jogos em que eles deparem com figuras e palavras e, ainda, análise do som das palavras e contato direto com variado material escrito. Além disso, mostrar a função social da escrita por meio de situações reais de comunicação, explorar o que foi escrito pelos alunos, trabalhar com textos memorizados, com leitura apontada, e trabalhar a dificuldade de cada aluno

Silábico	<p>A criança começa a ter consciência de que há uma relação entre fala e escrita, entre os aspectos gráficos e sonoros das palavras. Tenta dar valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras.</p> <p>Para cada sílaba pronunciada, o indivíduo escreve uma letra (uma letra para cada sílaba), ou para cada palavra, em uma frase dita</p>	<p>A criança necessita perceber que a letra é a menor unidade da palavra e entender que há vinculação sonora entre as palavras, além de estabelecer relação entre fonema (som) e grafema (escrita) e perceber a escrita diferente de palavras diferentes. Além disso, deve superar os critérios de variedade de letras e número mínimo de letras e de repetição de uma letra em uma palavra</p>	<p>Trabalhar a análise da constituição das palavras, o reconhecimento dos sons das letras isoladas e, posteriormente, sua junção para formar um todo; utilização de letras móveis; trabalho com rimas para que a criança entenda que existem sons iguais em palavras diferentes; estímulo à observação da escrita dos próprios alunos, em que eles mesmos confrontam suas escritas com a forma correta, identificando “acertos” e “erros”; leitura de textos, mesmo que os alunos não saibam ler e se apoiem, inicialmente, em memorização e ilustração</p>
Silábico - alfabético	<p>Esse nível é uma transição do silábico para o alfabético. A escrita é quase alfabética, pois a criança começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas, enquanto, para outras, ela permanece no nível silábico</p>	<p>O aluno deve saber a relação fonema x grafema; perceber que a sílaba pode ter duas, três ou mais letras; separar as palavras quando escreve um texto; e ter a preocupação ortográfica na escrita</p>	<p>Propiciar a evolução do aluno, oferecendo conflitos que o dirimirão ao nível seguinte, fazendo uso de jogos, cruzadinhas, remontagem de textos por meio de tiras, leitura de textos e produções diversas, contagem do número de palavras de cada frase, montagem de textos a partir de palavras e montagem de palavras com letras móveis</p>
Alfabético	<p>Nesse nível, a criança já domina a relação existente entre letra-sílaba-som e as regularidades da língua. Estabelece relação sonora entre as palavras, escreve do jeito que fala, oculta letras quando mistura a hipótese alfabética e silábica, apresenta dificuldades e problemas ortográficos</p>	<p>A criança precisa perceber que a escrita é uma representação da fala e que, porém, algumas palavras não podem ser escritas da maneira como são pronunciadas. É preciso que ela leia seus próprios escritos, confrontando-os com a escrita convencional, e aperfeiçoe a grafia das palavras</p>	<p>Proporcionar que os alunos observem as normas convencionais da língua; propor situações que ponham em jogo para o aprendizado de algo que ainda não sabem; e incentivar a leitura para que possam conhecer as regularidades e as irregularidades da língua</p>

Ortográfico	A escrita da criança permanece em contínua construção. Ela segue adquirindo e dominando as irregularidades da língua no decorrer da vida	O aluno precisa entender que a língua apresenta irregularidades e que, continuamente, é necessário buscar o domínio cada vez maior dessas irregularidades	Propor análise de textos literários, a fim de que os alunos observem as normas da língua; criar, assim, situações que os desafiem a conhecer as normas, como, por exemplo, onde se usam letras maiúsculas, minúsculas, acentos, sinais de pontuação, ou que palavras são escritas com "x" ou com "ch". Além disso, pode-se trabalhar a coesão e a coerência dos textos
-------------	--	---	--

Fonte: elaboração minha (2024) com base em Nogueira e Silva (2014).

Dessa forma, o Boletim Pedagógico de 2016, esclarece:

Na alfabetização, a formação do leitor requer: (1) a apropriação do sistema alfabético, por meio de ensino sistemático das relações entre sons e letras; (2) o envolvimento com práticas de leitura e escrita que promovam o desejo de ler; (3) a possibilidade de observação de pessoas em situações de leitura e de escrita, que se apresentem como modelos de leitores proficientes; e (4) o ensino de estratégias de leitura necessárias à compreensão do texto (Boletim Pedagógico, 2019, p. 16).

É importante ressaltar que aprofundar o estudo dos níveis de leitura e escrita não é objetivo deste trabalho; pretendo aqui mostrar a indução desses relatórios no que diz respeito ao processo aligeirado de alfabetização/letramento diante de processos avaliativos, alimentando a competição entre alunos/alunos, professores/professores, escolas/escolas.

Colaborando, Possa, Bragamonte e Montes afirmam que

O professor, ao ir preenchendo os quadros, registrando dados e inserindo informações em sistemas, vai se narrando, se vendo, se julgando, de modo a ir se produzindo, segundo uma intrincada combinação entre aquilo que ele conseguiu fazer, aquilo que ele deve fazer, aquilo que ele espera que os outros pensem e vejam que ele é capaz de fazer. Este processo produz no professor uma vontade de competir não só com os outros, mas principalmente, consigo mesmo. (Possa; Bragamonte; Montes, 2018, p. 110).

Isso pode ser demonstrado no excerto do relatório *% de acertos por aluno*, conforme a figura abaixo.



Nesse sentido, Freitas *et al.* esclarecem que

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas. (Freitas *et al.*, 2014, p. 48).

No entanto, “cria-se um culto à nota mais alta que tudo justifica: inclusive o fechamento das escolas e sua conversão em escola terceirizada, iniciando o processo de constituição de um mercado educacional” (Freitas, 2018, p. 81), o que parece estar muito próximo de ser observado em Fortaleza. Assim, os relatórios produzidos pelo sistema, a meu ver, limitam-se à aplicação instrumental para a obtenção de uma nota, fato que não propicia a aplicação de outros indicadores que possam ser utilizados na perspectiva de solucionar as vulnerabilidades de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, a comunidade escolar e, em especial, seus segmentos podem exercer um papel preponderante na discussão relacionada aos dados produzidos pelos sistemas avaliativos e seus relatórios. Nessa perspectiva, Soligo (2010a, p. 128) argumenta que, “quando os resultados são problematizados diante da realidade escolar que os produziu, seus significados apontam problemas e possíveis soluções para parte das mazelas do ensino naquela comunidade”.

Ainda, o Boletim Pedagógico de 2019 ressalta:

Os indicadores – ou as correlações que fazemos a partir dos mesmos – não explicam todas as nuances de uma realidade social, nem tampouco esgotam todas as possibilidades de leitura e interpretação desta realidade, mas oferecem pistas valiosas para enfrentarmos, de forma mais eficaz os nossos problemas sociais, dentre eles, os da educação (Boletim Pedagógico, 2019, p. 7).
--

E Freitas *et al.* afirmam:

Ainda deve-se destacar a importância de que as redes desenvolvam um processo de comunicação com a comunidade da escola, tendo como foco o consumo de dados no processo de avaliação institucional, baseado na análise dos dados do processo de avaliação em larga escala e ancorado na avaliação periódica do projeto político-pedagógico da escola (Freitas *et al.*, 2014, p. 54).

Em minha trajetória como gestor escolar, e relacionando-a a uma pesquisa de Welter e Werle (2010), lembro que os relatórios do SAEF eram impressos, apresentados e distribuídos aos professores pela coordenação pedagógica, cuja “atribuição prioritária é prestar assistência

pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 466), nos momentos de planejamento coletivo semanal.

Nesse contexto, o Boletim Pedagógico de 2018 sugere que

A coordenação pedagógica e os professores organizem as informações sobre os resultados alcançados pela escola e apresentados nessa reunião pela equipe gestora. A partir da análise realizada, é possível partir para a elaboração de planos de intervenção pedagógica adequados às situações detectadas (Boletim Pedagógico 2018, p. 20).

É perceptível que o trabalho pedagógico, seja da coordenação pedagógica e/ou dos professores, direciona-se à política por resultados, ficando o exercício da prática docente ignorado ou substituído por abordagem de problemas de desempenho dos estudantes, da escola e da própria rede de ensino. O Boletim do Sistema de 2016 enfatiza:

A dinâmica da reunião deve estar fundamentada na promoção do trabalho colaborativo, no estabelecimento de consenso entre os profissionais da escola e na criação de um ambiente participativo (Boletim do Sistema, 2016, p.51).

Percebe-se que essa dinâmica busca estabelecer situações de consenso capazes de articular comportamentos referentes às avaliações, como, por exemplo, os conceitos utilizados para o reconhecimento, por professores e alunos, de instrumentais técnicos, como os descritores das matrizes de referência.

Sobre a temática Esquinsani afirma:

[...] de posse dos resultados de uma avaliação em larga escala, caberá ao coordenador pedagógico organizar a escola a partir das informações obtidas, dando sentido a feitura de tais avaliações e incorporando os dados obtidos a tomadas de decisão que afetam a parte documental da escola (Esquinsani, 2010, p.141).

Por sua vez, o Boletim da Gestão Escolar 2014 esclarece:

Caberia, assim, ao professor, trabalhar os conteúdos previstos nas orientações curriculares com os alunos, discutir esses documentos com os agentes educacionais, planejar suas aulas e elaborar projetos educacionais. Juntamente com este trabalho desenvolvido, principalmente, pelos professores, está presente a função dos gestores escolares. À direção, compete a visão completa da escola, conhecendo e possibilitando modos de articular e integrar os seus vários setores e profissionais. Os coordenadores são responsáveis por viabilizar, integrar e articular o trabalho didático-pedagógico entre disciplinas e conteúdos, fazendo um contato direto com os professores a fim de garantir a aprendizagem dos alunos (Boletim da Gestão Escolar, 2014, p. 12).

Os excertos dos boletins levam a uma questão que deve ser problematizada: a inserção dos relatórios do SAEF no planejamento estratégico e pedagógico da escola, devendo o corpo docente apropriar-se dos resultados e dos conceitos das avaliações em larga escala, no caso, do SPAECE-Alfa. Fico a me perguntar: é preciso dar ênfase a essa apropriação? As ações pedagógicas poderiam ser definidas por outros instrumentos, e não somente pela análise desse relatório? Sendo assim, essa apropriação deveria ser vista como ponto de partida útil e reflexivo, voltado à qualidade do ensino e da aprendizagem, influenciando positivamente o trabalho docente na prática pedagógica e permitindo a discussão de um referencial comum: a aprendizagem dos alunos diante dos processos avaliativos, sejam eles internos ou externos, o que ultrapassa a comparação e a apresentação de dados.

Marques esclarece:

A intenção é de fazer com que a prática de divulgação e apropriação dos resultados vá além da apresentação e comparação de dados, e que essa prática se institucionalize na agenda de planejamento da escola e seja transformada em prática recorrente na busca pelo contínuo aperfeiçoamento da ação docente, através da criação de hábitos de estudos e reflexão, por parte do gestor, professores e pedagogo (Marques, 2017, p. 148).

Reforçando esse entendimento, Soligo também esclarece:

Para transformar a avaliação em larga escala em um projeto da escola, há que se considerar a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto. Cursos internos, estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre o conjunto da avaliação externa precisam ser realizados. Pois não basta informar sobre a avaliação, faz-se necessário formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados (Soligo, 2010b, p. 7).

Para os autores, é imperativo compreender como os resultados das avaliações são produzidos, assim como quais são seus limites e possibilidades, percebendo a relação entre os resultados da avaliação externa em larga escala e seu próprio trabalho em sala de aula, com vistas a mudanças em sua prática docente. Ou seja, é de suma importância que, nos momentos de formação ou durante os encontros pedagógicos, seja realizada a leitura dos boletins de forma aprofundada e bem interpretada, capaz de produzir discussões entre os atores educacionais, de modo que os dados dos boletins possam proporcionar possibilidades de intervenção pedagógica; caso contrário, corre-se o risco de direcionar as práticas pedagógicas ao treinamento das questões cobradas nas avaliações, o que se distancia dos objetivos de buscar, observar, refletir, comunicar, motivar e experimentar novas concepções de qualidade educacional para a sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo investigativo aqui apresentado enfocou três (sub)sistemas: PAIC, SPAECE e SAEF. A retroalimentação histórica da tríade PAIC, SPAECE e SAEF na construção do processo avaliativo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e a reinscrição da educação pública de Fortaleza na tríade, a partir do imperativo da Gestão por Resultados (GpR), contribuíram significativamente para a compreensão dos efeitos dos “delírios avaliatórios” que mobilizam as escolas e as comunidades em torno das avaliações em Fortaleza e que se disseminam por toda a sociedade brasileira.

À medida que este trabalho estava sendo desenvolvido, foi possível compreender como o neoliberalismo, a partir dos anos 1990, ganha força enquanto racionalidade e como constitui políticas educacionais a partir de (sub)sistemas de avaliação e monitoramento, para criar e manter uma cultura avaliativa que, supostamente, viabiliza uma educação, dita de qualidade, centrada na “cultura de desempenho” e na “performatividade” (Ball, 2010), mas que – sob a ótica desta tese – precisam ser problematizadas, com um olhar que se estende de sua constituição até os efeitos que produz na comunidade educativa e na gestão da escola.

Nessa esteira, percebemos que os sistemas/subsistemas de avaliação estão diretamente vinculados ao meio em que determinadas forças políticas atuam, sejam elas da esfera federal, estadual ou municipal. Isso me levou a refletir sobre a presença do modelo neoliberal na política de avaliação de Fortaleza, a partir de índices e indicadores.

Considerando essa lógica de desempenho e performatividade dos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento, merecem destaque, como consequências da inserção do ideário neoliberal, a competitividade entre as escolas, observada principalmente pela disseminação das manchetes dos jornais (O POVO e Diário do Nordeste) apresentadas; o reducionismo do currículo; e a modificação da forma de atuação do professor, no sentido de ele promover treinamentos e estratégias com os alunos a fim de elevar os indicadores da escola, perdendo, assim, sua autonomia docente. Além disso, por meio dos estudos de Bauer *et al.* (2015) e Freitas *et al.* (2014), foi possível verificar que as avaliações externas em larga escala provocam a centralidade de disciplinas denominadas “básicas” em detrimento das demais.

Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram contemplados. Ao *Construir a historicidade da tríade PAIC, SPAECE-Alfa e SAEF, baseada na retroalimentação desses sistemas/subsistemas (como proponho no objetivo específico 1)*, analisei, no capítulo 6, a forma com que a tríade foi sendo incorporada e como foi sendo narrada pelas mídias, despertando o interesse da população, que a compreende como disparadora de qualidade educacional. Ao

*compreender o contexto de criação e implementação dos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento educacional do município de Fortaleza (objetivo específico 2), retomei, na fundamentação deste trabalho (capítulo 4) – quando abordo Fortaleza e seu sistema de ensino –, o quanto a constituição dos “delírios avaliatórios” permeia a forma de conceber a educação e a qualidade na educação. Ao problematizar a operacionalização dos sistemas de avaliação da rede de ensino do município de Fortaleza (objetivo específico 3) e analisar os efeitos da retroalimentação dos (sub)sistemas avaliatórios na perspectiva da Gestão por Resultados (GpR) (objetivo específico 4), discorro, nos capítulos 7 e 8, sobre as discussões que cercam a tríade e os efeitos que reverberam na educação de Fortaleza.*

Esse exercício me possibilitou investigar a historicidade da retroalimentação dos sistemas avaliatórios como modelos de gestão que incidem na construção dos processos educacionais da Rede Pública Municipal de Fortaleza, no período de 2007 a 2023, que constituía, então, meu objetivo central. A investigação contribuiu para a elaboração desta tese, que problematizou os efeitos da aplicação da tríade, especialmente quando são considerados e endossados o principal indutor do processo avaliativo educacional e o ideário da racionalidade neoliberal.

Ressalto aqui, novamente, que não discuto a exclusão e/ou a importância das avaliações externas em larga escala, mas problematizo os efeitos de sua aplicação na comunidade educativa e na gestão da escola, discutindo-as quando são tomadas como o principal indutor do processo avaliativo educacional e, ainda, o principal indicador da qualidade de ensino da Educação Básica de um estado, uma cidade, uma escola.

Os efeitos produzidos pelos (sub)sistemas de avaliação e monitoramento estão intimamente ligados ao (in)sucesso das redes de ensino. Isso fica claro nos excertos dos boletins, quando estes abordam o uso e a apropriação dos resultados para definir uma educação, supostamente, de qualidade, o que me permite esclarecer que o simples uso ou a apropriação dos dados relacionados às proficiências dos alunos não promovem, isoladamente, uma aprendizagem melhor, mas, se bem utilizados, podem fornecer informações que possibilitam pensar para além da nota, provocando reflexões sobre a prática docente e sobre as vulnerabilidades dos estudantes nos conteúdos curriculares.

O trabalho mostrou que esses (sub)sistemas de avaliação e monitoramento foram gestados e conduzidos em cenários políticos semelhantes, em que a GpR estava em alta, apesar de apresentarem percursos diversos, colocando a tríade em um patamar estratégico da política educacional cearense, em especial, no município de Fortaleza. A GpR como modelo de gestão

leva às escolas públicas o aumento da responsabilização dos atores escolares, endossando tal responsabilização como atributo da racionalidade em voga.

Esse modelo de gestão induz as redes de ensino público cearense a aderirem a formas de estimular uma cultura avaliativa, anunciadas como indispensáveis para o avanço do desempenho nas avaliações externas em larga escala, além de representar um projeto político dos detentores de poder.

Por fim, esta pesquisa tem a intenção não de extinguir discussões e estudos sobre os (sub)sistemas de avaliação e monitoramento, mas de apresentar a possibilidade de novas pesquisas, que contribuam para o aprimoramento de uma área tão complexa como a avaliação educacional.

## REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto; CURY, Carlos Roberto Jamil; DOURADO, Luiz Fernandes; PORTELA, Romualdo; LUCE, Maria Beatriz; MARQUES, Binho; NOGUEIRA, Flávia. O Sistema Nacional de Educação. Brasília. **RBP**, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61724/36486> . Acesso em: 20 mar. 2024.
- ABREU, Dalmário Heitor Miranda de; MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana. O Spaece no discurso dos docentes de matemática no contexto da reforma educacional. *In: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES, Erineuda do Amaral (org.). Spaece pesquisas e propostas de ação*. Fortaleza: Eduece, 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 01-22, jan. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v07n01/v07n01a02.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- ALMEIDA, Larissa Naiara Souza de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. As concepções das crianças sobre leitura e escrita: o estado da arte das pesquisas. *In: ANDRADE, Francisco Ari de; CHAVES, Flávio Muniz; ROCHA, Luzianny Borges; EUCLIDES, Maria Simone (orgs.). Educação Brasileira: aportes e tendências*. Curitiba: Crv, 2015.
- ALMEIDA, Leia Raquel de. **Redes de influência e empresariamento: o Movimento Todos Pela Educação enquanto porta-voz da educação brasileira**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.
- ALVES, Fátima. Políticas Educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/tXXcdzHJPPQZ6vJwjsCjpdB/?format=pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- AMESTOY, Micheli Bordoli. Testes padronizados, estreitamento curricular e papel docente: a escola e a mercantilização do ensino. *In: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli. Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora, 2023.
- ANDERSON, Gary L. A Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 57-76, mar. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12883>. Acesso em: 19 set. 2023.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Wendel Melo; BRANDÃO, Jorge Carvalho; SANTOS, Maria José Costa dos. Implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no fomento à cultura de performatividade. **Conjecturas**, [S. l], v. 21, n. 6, p. 689-708, 8 dez. 2021. União Atlântica de Pesquisadores. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.53660/conj-391-101>. Acesso em: 05 out. 2024.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da cunha. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. São Paulo: SINAPE, 2000. Disponível em: [https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/LivroTRI\\_DALTON.pdf](https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/LivroTRI_DALTON.pdf). Acesso em: 31 jan. 2024.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ANUÁRIO DO CEARÁ. Anuário do Ceará 2019-2020. Fortaleza. Fundação Demócrito Rocha. 640 p.

ANUÁRIO DO CEARÁ. Anuário do Ceará 2024-2025. Fortaleza. Fundação Demócrito Rocha. 680 p.

ARAÚJO, Luciene. Na teoria, modernização; na prática, regressão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-19, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35696/29147>. Acesso em: 04 abr. 2023.

ARAÚJO, Marta Maria de. Governo e sociedade na trajetória da nova LDB: dois projetos, duas versões, uma vontade política. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 17-23, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42699/32561>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG. 2020.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Uepg, 2021.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BALL, Stephen J.. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, out. 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, ago. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BALL, Stephen J.. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUER, Adriana; PIMENTA, Cláudia Oliveira; HORTA NETO, João Luiz; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os

números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, 9 out. 2015. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae266203207>. Acesso em: 05out. 2024.

BAUER, Adriana. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. In: SORDI, Maria Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/322642015\\_Uso\\_de\\_indicadores\\_educacionais\\_para\\_a\\_avaliacao](https://www.researchgate.net/publication/322642015_Uso_de_indicadores_educacionais_para_a_avaliacao). Acesso em: 12 maio 2023.

BARROS, José D' Assunção. **A fonte histórica e seu lugar de produção**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BARROS, José D' Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARROS, José D' assunção. **O Jornal como fonte histórica**. Petrópolis: Vozes, 2023. 172 p.

BARROSO, João. **Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências**. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana (org.). Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 91-116.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de crianças: o pioneirismo de Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 1-10, 25 jun. 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1751/4470>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BELLO, Samuel Edmundo. López; TRAVERSINI, Clarice Salete. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago 2009.

BELLO, Samuel Edmundo López; TRAVERSINI, Clarice Salete. Saber estatístico e sua curricularização para o governmentamento de todos e de cada um. **Bolema**, Rio Claro: IGCE/UNESP, v. 24, n. 40, Edição Temática: Educação Estatística, p. 855-871, dez. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3774>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BEZERRA, Evilázio. Spaece: pelo segundo ano consecutivo, capital tem o pior índice do estado. **O Povo**. Fortaleza, 21 maio 2014. Cotidiano, Caderno 5, p. 1-5.

BOLETIM DA GESTÃO ESCOLAR. Spaece-Alfa 2013. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2013. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DA GESTÃO ESCOLAR. Spaece-Alfa 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2014. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DA GESTÃO ESCOLAR. Spaece-Alfa 2015. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2015. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DA GESTÃO ESCOLAR. Spaece-Alfa 2016. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2016. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DA GESTÃO ESCOLAR. Spaece-Alfa 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2017. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DA GESTÃO ESCOLAR. Spaece-Alfa 2018. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2018. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DA GESTÃO ESCOLAR. Spaece-Alfa 2019. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2019. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DO SISTEMA. Spaece-Alfa 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2014. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DO SISTEMA. Spaece-Alfa 2015. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2015. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DO SISTEMA. Spaece-Alfa 2016. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2016. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DO SISTEMA. Spaece-Alfa 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2017. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DO SISTEMA. Spaece-Alfa 2018. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2018. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM DO SISTEMA. Spaece-Alfa 2019. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2019. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM PEDAGÓGICO. Spaece-Alfa 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2014. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM PEDAGÓGICO. Spaece-Alfa 2015. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2015. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM PEDAGÓGICO. Spaece-Alfa 2016. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2016. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM PEDAGÓGICO. Spaece-Alfa 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2017. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM PEDAGÓGICO. Spaece-Alfa 2018. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2018. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BOLETIM PEDAGÓGICO. Spaece-Alfa 2019. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2019. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>. Acesso em 25 fev. 2023.

BONAMINO, Alícia Catalano. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3155/2890>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BONAMINO, Alicia Catalano. **Tempos de Avaliação Educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia Catalano.; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47883/51613>. Acesso em: 30 mai. 2024.

BENETTI, Viviana. **O ideário da CEPAL e as propostas de políticas educacionais para o Fio Grande do Sul**: 1998-2014. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: [https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6432/Viviana%20Benetti\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6432/Viviana%20Benetti_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 06 jul. 2024.

BORDIGNON, Genuíno. **Sistema Nacional Articulado de Educação**: o papel dos conselhos de Educação [online]. Brasília, 2009. Disponível em: [https://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo\\_genuino.pdf](https://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo_genuino.pdf). Acesso em: 04 out. 2024.

BORGES, Marisa. **Resistência e governamentalidade**: política educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7073>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BOTTANI, Noberto. Ilusão ou ingenuidade? Indicadores de ensino e políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 1-24, dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6Q5bspy4HySFGgbXLzQVx6y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2024

BOURDIEU, Pierre. A opinião pública não existe. *In*: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais..](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais..) Acesso em: 22 agosto 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:914>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf). Acesso em: 16 maio 2024.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr. 2014.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, v. 9, n. 2, p.17-79, 11 ago. 2011. Disponível em:

[http://www.educadores.dia.adia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao\\_externa\\_fvc.pdf](http://www.educadores.dia.adia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf). Acesso em: 21 set. 2022.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. Tradução Mario A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BURGOS, Marcelo Baumann; SANTOS, Maéve Melo dos; FERREIRA, Patricia Valesca Gomes. Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará. **Pesquisa e Debate em Educação (PDE)**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 22-44, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32342>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2009.

CAMARÃO, Virna do Carmo; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. Política da gestão por resultados na educação cearense (1995 - 2014). **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 369-391, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/10160>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CAMARGO, Rosa Maria Bortolotti de; SARTURI, Rosane Carneiro; TREVISAN, Mônica de Souza. A Educação Integral na Região Sul do Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 219, 5 ago. 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.885>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/885/pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

CANO, Ignacio. Medidas em ciências sociais. In: SOUZA, Alberto de Mello e (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAPITAL tem pior índice em educação no Estado. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 21 maio 2014.

CARDOSO, Maria Angélica. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 201-233, 9 dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814272013201>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CARNEIRO, Camilo Pereira; FILIPPI, Eduardo Ernesto; VALENTI, Luiza Pecis. O cenário político econômico pós-guerra fria e a onda neoliberal na América Latina: um estudo de caso do Brasil, do Chile e da Argentina. **Conjuntura Austral**, Porto Alegre, v. 9, p. 29-45, jul./set. 2018.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo...: a “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Políticas públicas e o dilema de enfretamento das desigualdades: um olhar crítico sobre a América Latina no século XXI. *In*: SOUSA, Fernando José Pires de (org.). **Poder e políticas públicas na América Latina**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CARVALHO, Maria do Socorro Benício de. **Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no viés da avaliação institucional**. 2014. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/9739>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CARVALHO, Rejane Maria Vasconcelos Accioly de; LOPES, Monalisa Soares. Duelo entre candidatos Poste: a campanha eleitoral pela prefeitura de Fortaleza em 2012. *In*: ENCONTRO DA ABCP, IX. 04-07 ago. 2014. Brasília-DF. **Anais**. Brasília-DF, 2014. p. 1-22. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38741/1/2014\\_eve\\_rvacarvalho.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38741/1/2014_eve_rvacarvalho.pdf), Acesso em: 10 jun. 2024.

CASARA, Rubens. **A construção do idiota**: o processo de idiosubjetivação. Rio de Janeiro: Da Vinci, 2024.

CÁSSIO, Fernando (org.). Desbarbarizar a educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTRO, Maria Helena. Leia na íntegra a Declaração do Brasil para a Cúpula Mundial da Educação de Dacar, no Senegal. 26 abr. 2000. *In*: INEP. Brasília, DF: 31 out. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/leia-na-integra-a-declaracao-do-brasil-para-a-cupula-mundial-da-educacao-de>>. Acesso em: 11 dez. 2022

CEARÁ. Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE). **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Relatório n. 046, de 23 de janeiro de 2002**. Fortaleza: Conselho Estadual de Educação, 2002. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/PAR0046.2002.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

CEARÁ. **Lei n. 17.632, de 26 de agosto de 2021**. Institui o Pacto pela Aprendizagem no Estado do Ceará. Fortaleza: Palácio da Abolição, 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-17632-2021-ceara-regulamenta-a-lei-n-17632-de-26-de-agosto-de-2021-que-institui-o-pacto-pela-aprendizagem-no-estado-do-ceara-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CEARÁ. **Lei n. 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de

aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza: Palácio Iracema do Estado do Ceará, 2007. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/itemlist/tag/PROGRAMA%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20NA%20IDADE%20CERTA>. Acesso em: 22 set. 2022.

CEARÁ. **Lei n. 13.541, de 22 de novembro de 2004**. Institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Ceará. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 2004. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4117-revogada-pela-lei-14-484-de-08-10-09-d-o-de-20-10-09-lei-n-13-541-de-22-11-04-d-o-de-24-11-04>. Acesso em: 04 jul. 2019

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim da Gestão Escolar**. SPAECE-2015. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015.

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

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012.

CEPAL; UNESCO (orgs.). **Educação e Conhecimento**: Eixo de transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/13826>. Acesso em: 14 set. 2024.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/ddianacerdeira.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?**: uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020. 312 p.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362015000100019>. Acesso em: 03 jul. 2024.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; PASQUARELLI, Bruno Vicente Lippe. Gestão escolar em tempos de Ideb: do compromisso com a qualidade à gestão baseada em resultados. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli. **Avaliações externas na educação básica**: contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

CONTE, Elaine. Aporias da performance na educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 18 n. 52, jan.-mar. 2013.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do sistema nacional de avaliação da educação básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 52, n. 4, p. 89-111, out. 2001. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/316/322>. Acesso em: 24 mar. 2024.

COSTA, Anderson Gonçalves. **A política educacional cearense no (des)compasso da accountability**. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95869>. Acesso em: 02 set. 2021. Acesso em: 05 nov. 2024.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia; MONTE, Ana Lidia Lopes do Carmo; VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de avaliação externa e suas interfaces com as ações municipais: o caso de cinco municípios cearenses. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, p. 1-21, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v13/1981-1969-jpe-13-e65594.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

COSTA, Daianny Madalena. Diálogos entre avaliação e o estabelecimento escolar aprendente: um princípio de insubordinação. *In*: WERLE, Flavia Obino Correa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Liber Livros, 2010.

COUTINHO, Magno Sales. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. *In*: XVI ENDIPE: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 2012. **Anais**. UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1tqB\\_HRib1jDqztS4iwUosPPLvbZFYOb\\_/view](https://drive.google.com/file/d/1tqB_HRib1jDqztS4iwUosPPLvbZFYOb_/view). Acesso em 29 jul. 2024.

CRAVO, Vanessa Copetti. **Em busca de uma estratégia nacional de segurança cibernética: marco legal e autoridade nacional de segurança cibernética**. 2023. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Estratégicos Internacionais da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/263232/001174713.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 out. 2023.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 253-270, 03 dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2221/1322>. Acesso em: 14 maio 2024.

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo; FARAH, Marta Ferreira Santos; RIBEIRO, Vanda Mendes. Estratégias de Gestão da Educação e equidade: o caso do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC). **Revista OnLine de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13904>. Acesso em: 19 out. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 72-85, maio 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a07.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

DANTAS, Marta Maria dos Santos. **Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36639>. Acesso em: 07 out. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. 3. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 20 jun. 2009.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 1 jun. 2011.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 21 mai. 2014.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 30 jun. 2015.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 20 nov. 2015.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 10 e 11 dez. 2016.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 7 mar. 2018.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 19 mai. 2019.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 28 jun. 2019.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 12 ago. 2020.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 11 dez. 2020.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 20 dez. 2020.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 21 jun. 2023.

DÍARIO DO NORDESTE. Fortaleza, 28 mai. 2024.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp087634.pdf>. Acesso em: 07 maio 2024.

DIAS SOBRINHO, José. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In*: FREITAS, Luiz Carlos (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Educação de qualidade. [Entrevista cedida a] Rafael Bastos Costa de Oliveira. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 179-187, set. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4524/3858>. Acesso em: 01 jul. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, n. 1, p. 1-24, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/>. Acesso em: 27 out. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

DUNKER, Christian; PAULON, Clarice; SANCHES, Daniele; LANA, Hugo; LIMA, Rafael Alves; BAZZO, Renata. Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

DRESCH, Jaime Farias. Avaliação da educação e o cenário midiático da responsabilização. *In*: ROTHEN, Jose Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 27. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. 203 p. (Coleção Estudos). Tradução Gilson Cesar de Souza.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. O 'Apagão' docente: licenciaturas em foco. **Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 258-269, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/12543>. Acesso em: 02 mar. 2024.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. *In*: WERLE, Flávia Obino Correa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Liber Livros, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, v. 21, n. 1, p. 5-31. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13917>. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FARIAS, Maria Adalgiza de. **Avaliação externa e gestão da escola: apropriações e usos dos dados do Ideb na gestão de escolas públicas municipais de Fortaleza**. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, Luis. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. *In*: SILVA, Maria Abadia da; CUNHA, Célio da (orgs.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2738/1/Tese\\_OrganizacaoCooperacaoDesenvolvimento.pdf](https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2738/1/Tese_OrganizacaoCooperacaoDesenvolvimento.pdf). Acesso em: 03 jul. 2024.

FERREIRA FILHO, Luciano Nery; VIDAL, Eloisa Maia; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de *accountability*: o protagonismo do Spaece. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 452-471, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6954>. Acesso em: 05 out. 2021.

FERREIRA, João Batista. Vida e morte no mundo do trabalho: neoliberalismo como patologia bio e necropolítica. *In*: SOUSA-DUARTE, Fernanda; MENDES, Ana Magnólia;

FACAS, Emilio Peres (orgs.). **Psicopolítica e Psicopatologia do trabalho**. Porto Alegre: Fi, 2020.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v. 15, n. 1, p. 71-97, ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1521>. Acesso em: 05 nov. 2022.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia Obino Correa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Liber Livros, 2010.

FONTANIVE, Nilma. O uso pedagógico dos testes. In: SOUZA, Alberto de Mello e (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FONSECA, Andreia Serra Azul da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: reflexos no planejamento e na prática escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FONSECA, Marília. O Banco mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes. 2008.

FORTALEZA. **Decreto nº 14.590, de 06 de fevereiro de 2020**. Estabelece denominações para as 12 (doze) regiões administrativas do município de Fortaleza, e dá outras providências. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/9233148b-2dad-4750-a90d-7657aaaa6e64;1.0&numero=16689>. Acesso em 25 out. 2023.

FORTALEZA. **Decreto nº 14.899, de 31 de dezembro de 2020**. Altera o Decreto nº 14.600, de 27 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre a Regulamentação do Processo de transição Administrativa para Implantação do Modelo de Gestão Regional, e dá outras providências. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/d5f543b1-17ed-4d2b-a6ea-b8cfd719c96b;1.0&numero=16939>. Acesso em: 05 mai. 2023.

FORTALEZA. **Inquérito Pedagógico e Social realizado pela Prefeitura de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 1954. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/aec0f824-ace9-467c-b4ef-99346c8e99a7;1.0&numero=476-Suplemento>. Acesso em: 27 jan. 2023.

FORTALEZA. **Lei Complementar n. 039, de 10 de julho de 2007.** Cria a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), a Secretaria Municipal de Educação (SME) e dá outras providências. Fortaleza: Paço da Prefeitura Municipal, 2007. Disponível em: [https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/3279/text?#:~:text=CR%C3%80A%20A%20SECRETARIA%20MUNICIPAL%20DE,SME\)%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%80NCIAS.&text=Vig%C3%A0ncia%20a%20partir%20de%2022%20de%20Dezembro%20de%202011](https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/3279/text?#:~:text=CR%C3%80A%20A%20SECRETARIA%20MUNICIPAL%20DE,SME)%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%80NCIAS.&text=Vig%C3%A0ncia%20a%20partir%20de%2022%20de%20Dezembro%20de%202011). Acesso em: 10 set. 2024.

FORTALEZA. **Lei Complementar n. 169, de 12 de setembro de 2014.** Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, institui o Programa Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza e dá outras providências. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2014. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/2329/text?#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20A%20GEST%C3%83O%20DEMOCR%C3%81TICA,FORTALEZA%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%80NCIAS>. Acesso em: 14 out. 2024.

FORTALEZA. **Lei n. 8.000, de 29 de janeiro de 1997.** Dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza e dá outras providências. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 1997. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/c3b00f04-758a-4d41-b805-f35cef67f166;1.1&numero=11032>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FORTALEZA. **Lei n. 10.371, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei n. 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/481/text?#:~:text=APROVA%20O%20PLANO%20MUNICIPAL%20DE,2008%2C%20DO%20PODER%20EXECUTIVO%20MUNICIPAL>. Acesso em: 23 out. 2022.

FORTALEZA. **Lei Ordinária n. 8.608, de 26 de dezembro de 2001.** Dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza, e dá outras providências. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2001. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/2217/text?#:~:text=MENSAGEM%20N%C2%BA%200029%2F01%20%2D%20DISP%C3%95E,FORTALEZA%2C%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%80NCIAS.&text=Vig%C3%A0ncia%20a%20partir%20de%2010%20de%20Julho%20de%202007>. Acesso em: 24 out. 2023.

FORTALEZA sobe 81 posições em ranking estadual de alfabetização. Diário do Nordeste. Fortaleza, 19 maio 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRANCO, Fábio; CASTRO, Julio Cesar Lemes de; MANZI, Ronaldo; SAFATLE, Vladimir; AFSHAR, Yasmin. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian

(orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Andréa. **O presidencialismo da coalizão**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2016.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

GADELHA, Sylvio. Neoliberalismo e educação: o aluno empresário de si mesmo. In: GADELHA, Sylvio; BEZERRA, Bernadete; MOTA, Thiago (orgs.). **Biopolítica, tecnocultura e educação**. São Paulo: Cambalache, 2021.

GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020.

GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros; ANDRADE, Edson Francisco de. As repercussões do Spaece na rede pública de ensino do município de Fortaleza. In: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES, Erineuda do Amaral. **Spaece: pesquisas e propostas de ação**. Fortaleza: Eduece, 2022.

GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. **Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29441>. Acesso em: 30 maio 2022.

GARCIA, Maria Manuela Alves; OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso da política curricular oficial. *In*: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves. **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

GATTI, Bernadete. A. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos Anpae**, n. 1, p. 50-55, 2007. Disponível em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/51.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf). Acesso em: 20 mar 2024.

GAULEJAC, Vincent. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2007.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Tradução Stephania Matouse. Petrópolis: Vozes, 2014.

GENTILI, Pablo. O Discurso da “Qualidade” como Nova Retórica Conservadora no Campo Educacional. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GERZSON, Vera Regina Serezer. **A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal**: os discursos sobre educação nas revistas *Veja*, *Época* e *IstoÉ*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12865>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2023.

GREMAUD, Amaury Patrick *et al.* **Avaliação Continuada**: apropriação e utilização dos resultados. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 10. ed. Tradução Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2023.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HIONI, Renata; PREARO, Leandro Campi. Planejamento estratégico na gestão escolar pública: um estudo na região metropolitana de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 706-730, 4 ago. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2447-41932020000200706](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932020000200706). Acesso em: 23 maio 2022.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São

Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013\\_JoaoLuizHortaNeto.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf). Acesso em: 08 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Histórico**. Brasília, DF: 22 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 05 nov.. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). PISA 2000. Relatório Nacional, 2001. Disponível em <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment/pisa/33683964.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

JACOMELI, Maria Regina Martins. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista APASE**, São Paulo, n. 3, p. 119-128, maio 2010. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211/198>. Acesso em: 25 jul. 2022.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates; INOJOSA, Rosa Marie; KOMATSU, Suely. **Descentralização e intersectorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza**. XI Concurso de Ensayos del CLAD “El tránsito de la cultura burocrática al modelo de la gerencia pública: perspectivas, posibilidades y limitaciones”. Caracas, 1997. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN003743.pdf>. Acesso em: 23 agosto 2022.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KLEES, Steven J.; EDWARDS JUNIOR, D. Brent. Privatização da educação: experiências dos estados unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 7-275, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0011.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

KOETZ, Carmen Maria. Atuação da equipe diretiva e avaliações em larga escala: em busca de um escola democrática da escola pública. *In*: WERLE, Flávia Obino Correa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Liber Livros, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Tradução Fabio Creder. Petrópolis: Vozes, 2023.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo: a política no império.** Tradução Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: UNICAMP, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In: SILVA, Maria Abadia da; CUNHA, Célio da (orgs.). Educação básica: políticas, avanços e pendências.* Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Alessio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do Estado.** 2007. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/56/2019/12/alessio1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

LIMA, Luana; BRITO, Thais. Spaace: alfabetização avança no CE; desafio é melhorar anos seguintes. **O Povo.** Fortaleza, 30 jun. 2015.

LIMA, Juliana. 6º. ao 9º. ano representam desafio. **Diário do Nordeste.** Fortaleza, 30 jun. 2015.

LIMA, Paulo César Cunha. **A produção do espaço na cidade de Fortaleza - CE: uma análise das ações, políticas, projetos e planos diretores..** 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/6ffea8fa-10a2-406b-8ec0-b1ea7394fdcc>. Acesso em: 08 set. 2022.

LOPES, Afonso Filho Nunes. **Gestão por resultados e os fatores que interferem na rotatividade de diretores das escolas públicas municipais de fortaleza.** 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

LOPES, Afonso Filho Nunes; VIEIRA, Lidia Maria Nunes; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. O Saef como instrumento de avaliação educacional. **Revista Brasileira de Educação Básica,** Belo Horizonte, v. 2, n. 6, p. 1-14, nov./dez. 2017.

LOUZADA, Virginia; MARQUES, Roberto. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **E-Curriculum,** São Paulo, v. 13, n. 4, p. 711-732, out. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25244/18778>. Acesso em: 04 jul. 2024.

LUCK, Heloisa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional.** Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Epu, 2018.

LUNDGREN, Ulf P. PISA como instrumento político: la historia detrás de la creación del programa pisa. **Revista de Currículum y Formación del profesorado**, v. 17, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MACIEL, Linéia Moreira. **O uso do Spaece pela secretaria municipal de educação de Quixadá**: desafios e possibilidades. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/946>. Acesso em: 17 jul. 2021.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, 25 mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fyKb65xtFvXhMw3Hhpv9vNk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MADEIRA, Vanessa. Fortaleza alfabetizou 91,9% dos estudantes na idade certa. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 7 mar. 2018. p. 3-6.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. **Especialização em EaD**: avaliação na educação à distância. Fortaleza: Eduece, 2015.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; FARIAS, Maria Adalgiza de. SPAECE: uma história em sintonia com avaliação educacional do governo federal. **Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 525-547, jul. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6168780>. Acesso em: 07 out. 2022.

MAIA, Maria Iraní Mendes. **O PAIC como política de responsabilização e gestão por resultados**: a experiência de Limoeiro do Norte - CE na voz de seus protagonistas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoeiro do Norte, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84297>. Acesso em: 30 set. 2021.

MAIA, Jefferson de Queiroz. **A gestão por resultados na educação cearense (2007-2010)**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). 2013. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://storage.woese.com/documents/334ea86586f7cfb83ae2c7d20904d1799782fc51.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

MANUAL DO USUÁRIO. Manual do Sistema de Acompanhamento ao Ensino Fundamental e EJA (SAEF) / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2013.

MANUAL DO USUÁRIO. Manual do Sistema de Acompanhamento ao Ensino Fundamental (SAEF) / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2018.

MARCA inédita na alfabetização. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 12 agosto de 2020.

MARIN, Pedro de Lima. **Sistemas de gestão para resultados no setor público**: intersecções entre política, governança e desempenho nas prefeituras de Rio de Janeiro e São Paulo. 2016. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/15961>. Acesso em: 08 fev. 2023.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275-291, ago. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2049/2008>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. Paic: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 433-448, dez. 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2069/2027>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio**: limites e possibilidades de ações gestoras. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6855>. Acesso em 15 jun. 2024.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JCT7CZHYZpmbn4nKv5gQdc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2023.

MATOS, Rachel Braga Alves de. **Apropriação dos resultados das avaliações do SPAECE**: estudo de caso em uma escola estadual de ensino médio do Ceará. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12333/1/rachelbragaalvesdematos.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES, Gabriela. Índice sobe, mas é o segundo pior. **Jornal O POVO**. Fortaleza. 22 maio 2012.

MENEZES, Lucia Kelly Souza. **Possibilidades de uso dos resultados do SPAECE do ensino fundamental para subsidiar a gestão pedagógica numa escola de ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/10/LUCIA-KELLY-SOUZA-MENEZES.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MERTON, Robert K.. **Ensaio de sociologia da ciência**. São Paulo: Editora 34, 2013. 303 p. Organização e pós-fácio de Anne Marcovich e Terry Shinn; tradução de Sylvia Gemignani Gracia e Pablo Rúben.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instruções para aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha\\_saeb2015.pdf](https://download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha_saeb2015.pdf). Acesso em: 04 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **PISA 2000: Relatório Nacional**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examenes\\_da\\_educacao\\_basica/pisa\\_2000\\_relatorio\\_nacional.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/pisa_2000_relatorio_nacional.pdf). Acesso em: 05 set. 2022.

MOTA, Maria Océlia; MOTA, Diego. O Prêmio Escola Nota Dez (PENDez): um instrumento de combate às desigualdades educacionais na alfabetização infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n. 1, p. 1-21, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/fZcCwgLw7QMq3zD9mFTgThf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MOTTA, Gabriela Gomes. **Relações entre racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas: uma análise sobre o Relatório Delors (1996)**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.

MOTTA, Gabriela Gomes. **Projeto na sociedade da aprendizagem na interface com o projeto de vida: o modelo da escola da escolha e suas implicações para a área educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

MOUCHON, Serge. Contribuições da psicologia cognitiva à avaliação. In: SOUZA, Alberto de Mello e (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos).

NOGUEIRA, Silvana da Silva; SILVA, Priscila Cavalcante. O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emília Ferreiro e Ana Teberosky. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA. Santa Maria. **Anais**. Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), Santa Maria, 2014. Disponível em [https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade\\_2datahora\\_25\\_05\\_2014\\_18\\_21\\_22\\_idinscrito\\_449\\_1fe05d4003b758754f391f52f0020681.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_2datahora_25_05_2014_18_21_22_idinscrito_449_1fe05d4003b758754f391f52f0020681.pdf). Acesso em 29 jul. 2024.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2019.

OLIVEIRA, Antônio Marques de. **Meritocracia no campo das políticas educacionais**: um estudo no Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9995525](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9995525). Acesso em: 24 nov. 2021.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; VALEIRÃO, Kelin. Governamentalidade e práxis educacional na contemporaneidade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 559-578, jul. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13801>. Acesso em: 22 jan. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 283 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 158.

OLIVEIRA, Leidiane Bertolazo de. **Estudo biográfico sobre Alba Frota e a primeira instituição pública de educação infantil de Fortaleza**. 2017. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, Rita de Cássia; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Oferta do ensino fundamental: ampliação, tensões e mudanças. *In*: SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima (orgs.). **Sistemas Educacionais**: concepções, tensões, desafios. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

O POVO. Fortaleza, 22 mai. 2012.

O POVO. Fortaleza, 23 mai. 2012.

O POVO. Fortaleza, 07 de jun. 2013.

O POVO. Fortaleza, 21 mai. 2014.

O POVO. Fortaleza, 30 jun. 2015.

O POVO. Fortaleza, 23 jun. 2017.

O POVO. Fortaleza, 22 jun. 2022.

O POVO. Fortaleza, 21 jun. 2023.

O POVO. Fortaleza, 07 set. 2023.

O POVO. Fortaleza, 27 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 20 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para Todos**: cumprindo nossos compromissos coletivos. Brasília, DF: UNESCO; CONSED, 2001. Documento on-line. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509?posInSet=1&queryId=c05914c8-3a46-4bc9-aad0-49ea3aebbca9>. Acesso em: 06 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Responsabilização na educação**: cumprir nossos compromissos. Relatório de monitoramento global da educação 2017/8 – resumo. 2017. Tradução Marina Mendes. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_por). Acesso em 11 de jan. 2024.

OTRANTO, Celia Regina. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, v. 18, n. 1-2, 1996.

PALERMO, Marcos Pascotto; PEREZ, Reginaldo Teixeira. A Integração Regional nos governos Sarney e Collor: uma mudança de paradigmas. **Revista Interação**, v. 11, n. 11, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/29073/pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Administração Escolar**: introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Os primórdios da avaliação no Ceará. In: COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia (orgs.). **SPAECE**: história, memórias, atores e políticas (1992 - 2022). Fortaleza: Eduece, 2022. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/20221018-spaece\\_livro1\\_historias\\_mem](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/20221018-spaece_livro1_historias_mem). Acesso em: 05 nov. 2022.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. In: R.brás. Est. Pedag., Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1325/1064>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PERBONI, Fabio. **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/13644>. Acesso em: 07 nov. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **RBPAAE**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19498/11322>. Acesso em: 09 ago. 2024.

PILATI, Orlando. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 11-30, out/dez, 1994.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/60533>. Acesso em: 29 abr. 2024.

PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny S. da. Políticas curriculares do estado brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24481/17460>. Acesso em: 29 abr. 2024.

POPKEWITZ, Thomas S.. Números em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

POPKEWITZ, Tom; LINBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 75, p. 111-148, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LJzT67Z4cQL9J8tzkfCzfYn/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2024.

POSSA, Leandra Bôer; BRAGAMONTE, Patrícia Luciene Albuquerque; MONTES, Cristina Pulido. As avaliações em larga escala como estratégias neoliberais: efeitos na política de formação de professores. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 101-116, 2018.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/87293/50040>. Acesso em: 27 jul. 2024.

QEDU. **Ideb**. 2013, 2015, 2017, 2019, 2021. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 7, n. 9, p. 1-24, 15 dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097/5062>. Acesso em: 26 maio 2024.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, Rosinete Maria dos. **A escola isolada à meia-luz (1891/1927)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-152405/publico/TESE.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

RESENDE, Haroldo de. Apresentação: Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. Brasília: Intermeios, 2018.

REZENDE, Wagner Silveira. **Avaliação em larga escala da alfabetização**: os casos de Paebs Alfa, Proalfa e Spaece Alfa. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11773>. Acesso em: 19 out. 2021.

RIBEIRO, Andrea Porto. **As avaliações em larga escala e sua relação com a qualidade da educação**: caminhos percorridos por um colégio de aplicação federal. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/38882/1/AvaliacoessLargaEscala.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

RIBEIRO, Francisco Moreira. Fortaleza: de cidade a metrópole (1945-1992). *In*: SOUZA, Simone de; RIBEIRO, Francisco Moreira; PONTE, Sebastião Rogério; ORÍA, Ricardo; JUCÁ, Gisafran (orgs.). **Fortaleza: a gestão da cidade (uma história político-administrativa)**. Fortaleza: Fundação Cultura de Fortaleza, 1995.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há inimigo pior do conhecimento que terra firme. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, 1999.

RIOS, Josué. **A tecnoestrutura e o consumidor como coisa**. Grupo de pesquisa Tutela Jurisdicional dos direitos coletivos. [S. d.]. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/tutelacoletiva/download/tecnoestrutura-consumidor-como-coisa-josue-rios.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Coordenação da tradução Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSISTOLATO, Rodrigo; CERDEIRA, Diana. Avaliações externas: gestão docência, políticas de *accountability* e uso dos dados. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli. **Avaliações externas na educação básica**: contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2023.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. *In*: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros (org.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: Edufscar, 2018.

SADER, Emir. Ruy Mauro, intelectual revolucionário. *In*: SADER, Emir; SANTOS, Theotonio dos (coords.). **A América Latina e os desafios da globalização**: ensaios dedicados a Ruy Mauro Marini. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Boitempo 2009.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo contra economia moral. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023a.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023b.

SALGADO, Paulo Sergio Bessa; VIANA, Tania Vicente. Práticas avaliativas excludentes e ensino médio: a seletividade educacional institucionalizada. *In*: CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAUJO, Karlane Holanda (orgs.). **Avaliação da aprendizagem**: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: Eduece, 2017.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Tradução Bhuvi Libanio. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: Genealogia do Conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2009.

SANDER, Benno. **Sistemas na educação brasileira**: solução ou falácia? Niterói: Saraiva, 1985.

SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros. A constituição 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 Carlos: EdUFSCar, 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. As duas faces da avaliação. *In*: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: Crv, 2013.

SANTOS, Paloma Maria; SELIG, Paulo Mauricio. Indicadores para o novo serviço público: uma análise bibliométrica e sistêmica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 82-97, jul. 2014. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/sMMqFCfgSDzTJGBmk9bDhgM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SANTOS, Rone Eleandro. Economia, liberalismo e crítica da razão governamental em Michel Foucault. **Polymatheia - Revista de Filosofia**, Fortaleza, v. 5, n. 8, p. 271-299, jul. 2009. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/6497>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 13º ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANNI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Unijuí, 2019.

SCHWAITZER, Bernardo Padula. **PAIC: arranjos de implementação e capacidades estatais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas – Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/54732/54732.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. *In*: SOUZA, Alberto de Mello e (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SENA, Hélio Cleidilson de Oliveira. **Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9733>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SENNES, Ricardo. **As mudanças da política externa brasileira nos anos 80: uma potência média recém-industrializada**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SENRA, Nelson de Castro. **O saber e o poder das estatísticas**: uma história das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2005.

SEVERO, Luana; RAMIRES, Ana Rute. SPAECE: Fortaleza aparece pela 1ª. vez em ranking de melhores resultados. **O Povo**. Fortaleza, 23 jun. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. Acesso em: 07 set. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda (org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Antônia Bruna da; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliações da educação básica em municipalidades do Ceará: 30 anos de história. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, p. 1-23, 31 jan. 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9040/4540>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SILVA, Antonia Bruna da. **Avaliações municipais no contexto educacional cearense**: contornos, intenções e finalidades. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49187/3/2019\\_tese\\_abdsilva.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49187/3/2019_tese_abdsilva.pdf). Acesso em: 05 set. 2022.

SILVA, Cícera Pereira da. Desenvolvimento da leitura e da escrita através do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. **Id On Line Revista de Psicologia**, Piedade, v. 3, n. 10, p. 49-69, 18 jan. 2009. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/95/95>. Acesso em: 01 set. 2021.

SILVA, Cintia Ribeiro Veloso da. O trabalho docente na OCDE e no âmbito global *In*: TROJAN, Rose Meri; BATISTA, Clarice Martins de Souza (orgs.). **Políticas educacionais nacionais e internacionais**: perspectiva para educação comparada. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, Daniele Oliveira. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará - SPAECE – e a prática docente no contexto de crise estrutural do capital**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49860>. Acesso em: 09 out. 2021.

SILVA, Maria Abádia da. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. *In*: SILVA, Maria Abadia da; CUNHA, Célio da (orgs.). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Maicon Donizete Andrade; FERREIRA, Neusa Sousa Rego. Governar por números: política da organização para a cooperação e desenvolvimento econômico para a educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 1-30, jan. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qdwqLQwJJgsGsQyMt8qN8Rs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2024.

SILVA, Maria de Fátima Holanda dos Santos. **Percepções de gestores e professores sobre o space em duas escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte-CE**. 2020. 165 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020. Disponível em: [https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091maria\\_de\\_fatima\\_holanda\\_dos\\_santos\\_silva.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091maria_de_fatima_holanda_dos_santos_silva.pdf). Acesso em: 10 ago. 2022.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e; GUILHON, Maria Virginia Moreira; SOUSA, Salviana de Maria Pastor Santos; LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada; GURGEL, Wildoberto Batista. **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos-metodológicos**. São Luis: GAEPP, 2008.

SILVA, Mirian Souza. **A Prova Brasil como Política de Avaliação em Larga Escala: implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/AC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre. Rio Branco-Acre. 2016.

SILVA, Mirian Souza da; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Percurso do SAEB no Brasil: história e debate. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 3, p. 37-39, fev. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6690>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da Silva; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; SANTOS, Maria Terla Silva Carneiro dos. Práticas avaliativas nos cursos de pedagogia: concepções, modelos e planejamento. **Tendências Pedagógicas**, n. 38, p. 137-147, 28 jul. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/353525277\\_Praticas\\_avaliativas\\_nos\\_cursos\\_de\\_pedagogia\\_concepcoes\\_modelos\\_e\\_planejamento](https://www.researchgate.net/publication/353525277_Praticas_avaliativas_nos_cursos_de_pedagogia_concepcoes_modelos_e_planejamento). Acesso em: 01 ago. 2024.

SOUZA, Simone de. **Prefácio**. In: SOUZA, Simone de; RIBEIRO, Francisco Moreira; PONTE, Sebastião Rogério; ORIÁ, Ricardo; JUCÁ, Gisafran (orgs.). Fortaleza: a gestão da cidade (uma história político-administrativa). Fortaleza: Fundação Cultural de Fortaleza, 1995.

SILVA, Roberto Claudio Bento da. **Apropriação dos resultados do Space pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará**. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5312>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Teresa Marcia Almeida da. **Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na rede municipal de ensino público de Fortaleza (CE)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) –

Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14549/1/2015\\_dis\\_tmasilveira.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14549/1/2015_dis_tmasilveira.pdf). Acesso em: 29 out. 2021.

SIMÕES, Armando Amorim; ARAÚJO, Erika Amorim. O ICMS e sua potencialidade como instrumento de política educacional. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, DF, p. 9-55, 27 nov. 2019. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3990/3573>. Acesso em: 13 maio 2023.

SISTO, Vicente; RAMÍREZ, Lorena. La escuela: ahogada en estándares e indicadores, susurrando la construcción de lo común. *In*: COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia (eds.). **Hacia una escuela para lo común: debates, luchas e propuestas**. Las Rozas: Morata, 2021.

SKUDLAREK, Tomasz. Significantes vazios, educação e política. *In*: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *In*: SOUZA, Alberto de Mello e (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOLIGO, Valdecir. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. *In*: WERLE, Flávia Obino Correa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Liber Livros, 2010a.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Revista Eletrônica da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP**. Araraquara, 2010b. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1\\_Possibilidades\\_e\\_Desafios\\_Valdecir\\_Soligo.pdf](http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf). Acesso em: 16 maio 2024.

SOUSA, Esmeraldina Januario de; VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Recursos financeiros na escola: visão de diretores em cinco municípios do Ceará. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 1, p. 132-153, 6 jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13067>. Acesso em: 20 set. 2024.

SOUSA, Fernando José Pires de *et al.* Percalços da América Latina: de Bretton Woods à atual crise financeira global. *In*: SOUSA, Fernando José Pires de (org.). **Poder e políticas públicas na América Latina**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SOUSA, Francisco Jucivânio Félix de. **Reflexões sobre a apropriação de resultados de matemática do SPAECE: o caso da escola jabuti**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/03/FRANCISCO-JUCIVANIO-FELIX-DE-SOUSA1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

SOUSA, José Vieira de; ROCHA, Ana Paula de Matos Oliveira. Repercussões da avaliação como instrumento de regulação da política educacional. *In*: ROTHEN, Jose Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (org.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SOUSA, Rosangela Teixeira de. **Avaliação institucional e os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará**: um estudo descritivo na percepção do professor. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22083>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SOUZA, Alberto de Mello e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informação e decisões. *In*: SOUZA, Alberto de Mello e (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, José Edimar de; GIACOMONI, Cristian. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 139-156, jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189278>. Acesso em: 16 maio 2024.

SOUZA, Karla Danielle da Silva. **Educação e cidadania**: caminhos de desigualdades e neoliberalismo no brasil. 2021. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/45439/1/Educacaocidadaniacaminhos\\_Souza\\_2021.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/45439/1/Educacaocidadaniacaminhos_Souza_2021.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

SOUZA, Maria Rosângela de; ZIENTARSKI, Clarice. A política de *accountability* na educação básica: atende a uma educação humanizadora? *In*: ZIENTARSKI, Clarice; MENEZES, Kelly Maria Gomes; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues; BRAGANÇA, Sabrina Zientarski de (orgs.). **Política Educacional no Brasil**: contextos e práticas 2. Fortaleza: Via Dourada, 2021. Disponível em: <http://www.editoraviadourada.org>. Acesso em: 12 maio 2024.

SOUZA, Simone de. O município e a centralização política (1930-1945). *In*: SOUZA, Simone de; RIBEIRO, Francisco Moreira; PONTE, Sebastião Rogério; ORIÁ, Ricardo; JUCÁ, Gisafran (orgs.). **Fortaleza**: a gestão da cidade (uma história político-administrativa). Fortaleza: Fundação Cultural de Fortaleza, 1995.

SUMIYA, Lilia Asuca; ARAUJO, Maria Arlete Duarte de; SANO, Hironobu. A Hora da Alfabetização no Ceará: o PAIC e suas múltiplas dinâmicas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 25, n. 36, p. 1-30, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047029.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SUMIYA, Lilia Asuca; SANO, Hironobu. Coalizão advocatória e aprendizado nas políticas públicas: as mudanças nas convicções centrais do PAIC. **Educação e Pesquisa**, Natal, v. 47, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gSctqxVzLWzFmjQXVGXSjRj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2021.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. As avaliações em larga escala como dispositivo do poder disciplinar e da biopolítica: uma análise intempestiva. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-21, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/35702/pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. O protagonismo estratégico das avaliações em larga escala na articulação de políticas públicas no Brasil. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli. **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; PEREIRA, Talita Vidal. Políticas curriculares, sistemas de avaliação e conhecimentos escolares. *In*: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números? *In*: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. Educação 2030 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico: indução e riscos de um modelo curricular de formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 62, n. 28, p. 149-171, maio 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v28n62/1414-5138-sest-28-62-0149.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In*: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação**. Curitiba: CRV, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro, NAU, Editora, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p.79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Para pensar de outro modo a ética na pesquisa. *In*: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker. **Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às Ciências Sociais e Humanas**. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS, 2017.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005. 182 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **RBPE**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469/1208>. Acesso em: 01 fev. 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabinó. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan; VIDAL, Eloisa Maia. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D73SdzLLSCT68PKFFGGF6vK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, 2014.

WELTER, Cristiane Backes; WERLE, Sussana Maria Malmann. Avaliação externa em Picada Café: um relato de experiência. *In*: WERLE, Flávia Obino Correa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Liber Livros, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Liber Livros, 2010.

YDESEN, Christian. The Formation and Workings of a Global Education Governing Complex. **The OECD's Historical Rise in Education**, [S. l.], p. 291-303, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338028954\\_The\\_Formation\\_and\\_Workings\\_of\\_a\\_Global\\_Education\\_Governing\\_Complex](https://www.researchgate.net/publication/338028954_The_Formation_and_Workings_of_a_Global_Education_Governing_Complex). Acesso em: 08 dez. 2022.

ZINCKE, Claudio Ramos. Las evaluaciones internacionales a gran escala y la regulación global de los sistemas educacionales: un análisis integrativo. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS**, Chile, p. 159-191, set. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/924/92471540008/html/>. Acesso em: 05 maio 2023.

## ANEXOS

## ANEXO A – Notícia completa sobre a situação do município de Fortaleza no SPAECE-Alfa em 2009.

DIÁRIO DO NORDESTE | FORTALEZA, CEARÁ - SEGUNDA-FEIRA, 29 DE JUNHO DE 2009

POLÍTICA | 5

EDUCAÇÃO BÁSICA

## Foco do Spaece é na evolução

**O Petistas dizem que resultado do Spaece deve ser avaliado pela evolução do ensino e não pelo ranking de 2009**

Os presidentes das comissões de Educação da Assembleia Legislativa e Câmara Municipal de Fortaleza, Artur Bruno e Guilherme Sampaio (ambos do PT), respectivamente, responderam as críticas dos deputados estaduais do PSDB, na última sexta-feira, em torno da queda de Fortaleza do 89º para o 104º no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece-Alfa) deste ano, além de ter obtido nota 4,5 no Índice de Desempenho Escolar (Ide-Alfa) quando a nota mínima é 5. Ambos garantem que a Capital cearense evoluiu no setor em relação aos índices do ano passado.

Guilherme Sampaio (PT) afirma que a Capital cearense evoluiu no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece-Alfa) neste ano, isso porque, ressalta o parlamentar, a média de evolução na qualidade de educação de Fortaleza foi maior do que a média de todos os outros municípios. Apesar de Artur Bruno reconhecer também que os índices de Fortaleza melhoraram, o parlamentar declarou que alguns municípios tiveram evolução maior do que a Capital cearense, fato que causou a queda do Município no Spaece de 2008 para 2009.

Porém, Guilherme assevera que a educação em Fortaleza tem uma evolução. Ele esclarece que é preciso levar em conta a reorganização do Spaece de 2008 e de 2009, desse modo, aponta que a qualidade de educação tem um crescimento. Ele informa que a média de evolução de Fortaleza foi de 10 pontos enquanto que a média de demais municípios atingiu 9 pontos. "A grande questão

avaliação da Educação em Fortaleza não foi o desempenho dos alunos, mas a evasão escolar. Em abril deste ano, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) divulgou pesquisa sobre o assunto, em que Fortaleza ficou em quarto lugar como a pior Capital brasileira em acesso à escola pública no País.

Ele argumenta que a alfabetização é um primeiro passo para garantir a permanência do aluno na escola, pois se o estudante tiver uma alfabetização de qualidade terá menos dificuldades nas outras séries.

Já sobre a necessidade de se debater a Educação em Fortaleza, conforme proposto pela

deputada Tânia Gurgel (PSDB), Artur Bruno afirmou que este papel é específico da Câmara Municipal da Capital e que não cabe à Assembleia Legislativa. "Os deputados do PSDB por não saberem ou não quiserem fazer oposição ao Governo do Estado utilizam as questões de Fortaleza. Acho

que há um exagero dos tucanos em torno das discussões da Capital, tem deputado querendo ser vereador de Fortaleza", provocou o parlamentar do Partido dos Trabalhadores. o

© Comente politica@diariodonordeste.com.br

© Guilherme Sampaio aponta evasão como um dos problemas FOTO: SILVANA TARELHO



# FARIAS BRITO

## OLIMPIÁDA INTERNACIONAL DE MATEMÁTICA



**DAVI LOPES**  
Representante do Brasil pela segunda vez consecutiva.

**O ÚNICO CEARENSE A REPRESENTAR O BRASIL EM BREMEN, NA ALEMANHA.**

Davi Lopes Alves de Medeiros vai representar o Ceará mais uma vez em Bremen, na Alemanha. Este ano, sendo o único competidor do Estado, ele é mais que um orgulho para o Farias Brito. É um exemplo de determinação. Parabéns Davi!

ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL FARIAS BRITO  
Lições para toda a vida.  
www.fariasbrito.com.br

Núcleo Central: Do Infantil (1 ano) ao Pré-vestibular 3464 7744

Núcleo Aldeota: Do Infantil (1 ano) ao Pré-vestibular 3486 9000

Núcleo Seis Bocas: Do Berçário (4 meses) a 6ª Série 3444 2000

Núcleo Sobral: Do Infantil (1 ano) ao Pré-vestibular 88 3677 8000

ANEXO B – Notícia completa sobre o percentual de alunos alfabetizados em 2011.

PÁGINA 14 **Fortaleza**
FORTALEZA - CE, TERÇA-FEIRA - 22 DE MARÇO DE 2011

### Ranking da alfabetização no Ceará

#### Ranking 1

Municípios com os melhores índices no Space-alfa (2º ano) Em 2011

Município	Índice
10ª Guarabuba do Norte	247,1
9ª Içara	247,2
8ª Jijoca	250,7
7ª Baradács	250,8
6ª Solonópole	254,3
5ª Dep. Irapuan Pinheiro	257,0
4ª Politécnica	258,2
3ª Mucambo	260,1
2ª Abaira	267,8
1ª Nova Olinda	282,4

Municípios com os piores índices no Space-alfa (2º ano) em 2011

Município	Índice
184ª Parambi	137,9
183ª Fortaleza	140,3
182ª Várzea Alegre	140,4
181ª Aguiarânia	143,6
180ª Aguiarânia	145,8
179ª Itapirima	149,2
178ª Lavras do Mangabeira	149,9
177ª Aracatiaba	150,2
176ª Araripe	150,6
175ª Guasiba	151

#### Ranking 2

Municípios com os melhores índices no Space (5ª série)

Município	Índice
1ª Mucambo	269,1
2ª Abaira	267
3ª Pedra Branca	223,4
4ª Sigra	222,8
5ª Vilas Ferreiras	215,7
6ª Pindaré	214,5
7ª Jijoca	206,3
8ª Solonópole	205,1
9ª Itaperiema	202,3
10ª Brejo Santo	196,3

#### Ranking 3

Prêmio Escola Nota 10 As escolas premiadas com melhor colocação

2º ano

RAIMUNDO PIMENTEL GOMES (SOBRAL)  
JOÃO BARRETO DOS SANTOS EIF (GUARACIABA DO NORTE)  
PAULO ARAGÃO EIF (SOBRAL)  
FRANCISCO FIGUEIREDO DE PAULA PESSOA (QUIXERAMOBIM)  
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL (FOZ DE IGUAÇUAS)  
PROF. MARIA LUIZA (FORTIM)  
DONA MARIA DE ARAUJO CARNEIRO (QUIXERAMOBIM)  
ESC. ADALBERTO L. TAVARES EIF (PORTERRE)  
VENCESLAU PEREIRA DAMASCENO EMEF (TAMBORIL)  
ZILDA ZILDA CARNEIRO EIF (QUIXERAMOBIM)  
JOSE DA MATTA E SILVA EIF (SOBRAL)

5º ano

JONAS GONZAGA DE SOUSA (QUIXERAMOBIM)  
MIGUEL ANTONIO DE LEMOS (PEDRA BRANCA)  
CICERO BARBOSA MACIEL (PEDRA BRANCA)  
ZILDA ZILDA CARNEIRO (QUIXERAMOBIM)  
CHICO MUNDOÇA (MARTINÓPOLE)  
PROFESSORA ALTAIR GIFFONE TAVARES (PORTERRE)  
FRANCISCO LEITE DE MOURA (BREJO SANTO)  
JOAO SILVERIO DE AZEVEDO (MUCAMBO)  
PEDRO PEREIRA DA SILVA (MUCAMBO)  
FRANCISCO PEDRO BARBOSA (PEDRA BRANCA)

#### Mapa do Space-alfa

Nível	2007	2010	2011
Não alfabetizado	3	0	0
Alfabetização incompleta	36	0	0
Intermediário	94	1	0
Suficiente	36	41	7
Desejável	15	142	177

Fonte: Secretaria Estadual da Educação (Seduc)

## Ceará] 81% dos estudantes alfabetizados na idade certa

Cerca de 81% dos estudantes da rede pública foram alfabetizados na idade certa. Ceará tem 177 municípios com nível desejável de aprendizado. Os resultados foram divulgados ontem

**Viviane Gonçalves**  
vivg@opovo.com.br

**O quê ENTENDA A NOTÍCIA**

Os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - Space Alfa-2º ano e do Space Alfa 5º ano foram apresentados com festa ontem pelo Governo do Estado. Cerca de 81% dos estudantes da rede pública sabem ler e escrever.

**Saiba mais**

**A solenidade** de apresentação do Space-Alfa 2011 estava marcada para iniciar às 8h30min. Mas a comitiva com o governador Cid Gomes e o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, chegou cerca de uma hora e meia depois.

**Logo na entrada**, os dois foram abordados por representantes do Sindicato Apeoc que entregaram uma carta ao ministro, pedindo a federalização da carreira de professor.

**Cid e Mercadante** foram ovacionados pelos representantes do Município.

**No fim do evento**, o governador Cid Gomes não falou com a imprensa. Disse apenas que estava acompanhando o ministro.

**O clima** na solenidade era de festa. Durante a manhã, água, picolé e pipoca foram distribuídos para a multidão.

**MINISTÉRIO**

**Paic vai servir de referência para programas nacionais**

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) servirá de base para a criação de um novo plano nacional de um novo plano nacional de Educação. Durante a solenidade de premiação do Espaço de Alfabetização até os oito anos de idade e garantia de lançamento do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) em junho.

"O Paic é nossa principal referência na elaboração de um programa nacional que apoie outras boas experiências que temos no Brasil". E destacou o modelo cearense exigiu que as escolas prestadoras adotem as escolas que não alcançaram bons índices de "cria solidariedade na rede".

O ministro antecipa que será feito uma avaliação nacional com todas as crianças de 7 e 8 anos para saber se estão dominando a leitura, a redação e as primeiras contas. "O Ceará saiu de uma situação muito crítica e foi tudo uma evolução espantosa exemplifica.

O foco do programa também deve contemplar a formação continuada dos mil professores alfabetizadores da rede de ensino do País. "Vamos criar uma série de incentivos para que todo o Brasil tenha a meta de colocar a alfabetização como prioridade no sistema educacional", completa.

Para isso, o primeiro passo da implementação deve começar na pré-escola. "As crianças desenvolvem as habilidades que são fundamentais para a alfabetização, como coordenação e estabilidade emocional. Quando melhoramos a creche, a alfabetização acontece de domínio da língua portuguesa e da matemática, todo o sistema melhora ao longo de toda a escolar", acredita.

**LEIA MAIS NA 15**

Governador Cid Gomes e ministro Aloizio Mercadante durante a divulgação dos dados do Space-Alfa

ANEXO C – Notícia completa sobre o resultado do SPAECE-Alfa em 2012.

O POVO  
FORTALEZA, TERÇA-FEIRA - 22 DE MAIO DE 2012

# Capital Índice sobe, mas é o segundo pior

Fortaleza aumentou a média, se comparada a 2010. Para Prefeitura, é preciso ponderar o tamanho da rede e os avanços nos últimos anos



MAURI MELLO

Fortaleza, apesar de ter subido 8,6 pontos em comparação a 2010, desceu dois lugares no ranking

Por Mariana Meneses  
meneses@opovo.com.br

A maior cidade do Estado teve o segundo pior desempenho no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaace-Alfa) 2011. Os números, divulgados ontem, em solenidade no Cambé, apontam que Fortaleza, apesar de ter subido 8,6 pontos em comparação a 2010, desceu dois lugares no ranking. Foi para 137,7 para 140,3 e caiu para a posição 181 para a 183. Está acima de Parauapeçu (137,9 pontos).

Assim como com a queda na classificação, a Capital não conseguiu se manter no nível considerado "suficiente" pelo Spaace-Alfa. A titular da Secretaria Estadual da Educação (Seceduc), Izolda Ceia, houve um avanço em Fortaleza e isso pode ser desprezado. "Não podemos comparar Fortaleza com outros municípios, porque tem todo um contexto diferente de complexidade", ponderou.

Em 2008, a média de proficiência dos alunos da rede pública municipal foi de 100 pontos. Nesse ano, Fortaleza ficou na 89ª posição. Já em 2009, o Município despencou. O índice caiu para 118,5, deixando Fortaleza em 171º lugar.

Em 2010, houve um aumento na média, com queda na classificação, como em 2008. Com isso, o Município ficou no "intermediário", posição 208 e 209 para "suficiente", em 2010. E permaneceu na mesma classificação no ano passado.

O índice do 5º ano, que é avaliado pela primeira vez no ano passado, é de 102. A média leva em consideração o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. O resultado foi considerado "muito bom" de acordo com os critérios de desempenho. Durante o Matrão Anual Fortaleza nos Bairros Condição Dengue na Secretaria

## O quê ENTENDA A NOTÍCIA

Comparado aos dados de 2010, a capital cearense subiu oito pontos no Spaace-Alfa 2011. No entanto, houve melhora dos outros municípios. Por causa disso, Fortaleza, na classificação geral, caiu duas posições e amarga o segundo pior índice do Estado.

Executiva Regional VI (SER VI), a prefeita Luizianne Lins, avaliando os resultados do Spaace-Alfa, ressaltou que é preciso ponderar o tamanho da rede e os avanços nos últimos anos. "São mais de 220 mil alunos e nós estamos crescendo na qualidade de ensino".

Ela reconheceu, no entanto, que ainda é preciso reforçar a qualidade das melhorias que começaram a ser implementadas. "É salário para professor, com incorporação de aditivo. É tirar o sábado dando mais tempo para eles estudarem. É a escola reformada. É o fardamento escolar. É a biblioteca. Coisas que já estamos implantando no nosso governo", afirma.

O titular da Secretaria Municipal da Educação (SME), Elmano Freitas, que esteve presente no mesmo evento, ponderou, destacando a quantidade de escolas que há em Fortaleza, em comparação aos outros municípios. Para ele, os resultados são positivos, e pois houve crescimento. "É a prova de que estamos tendo resultados melhores dos nossos alunos", ressaltou. O secretário admitiu, no entanto, que há desafios. "Temos que continuar valorizando o professor, dando condições de planejar e ter formação continuada". (Colaborou Juliana Diógenes)

## Os cidadãos



Cidmarara Soares Teixeira, diretora

### Envolvimento de todos

A Escola Professora Maria Luiza, em Fortim, está entre as 150 do Estado que tiveram os melhores resultados de alfabetização. Para a diretora, isso só foi possível por causa do envolvimento de todos. "O segredo é a união. Na escola, todos se envolvem com a alfabetização dos alunos".



Auricélio Quariguasi, diretor

### Ninguém fora da escola

A Escola Paulo Aragão, em Sobral, ficou entre os primeiros lugares do prêmio Escola Nota Dez. Segundo o diretor, o segredo é não deixar nenhuma criança fora da escola. "Todas são acompanhadas de perto". Ele também ressaltou a união de esforços entre família e escola para melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos.

## PROFICIÊNCIA AJUSTADA

### Seduc utilizou novo índice de avaliação em 2011

Na avaliação do Spaace-Alfa 2011, há uma novidade. Antes se levava em consideração apenas a proficiência média - um cálculo feito a partir da nota dos estudantes. Agora, existe o parâmetro da proficiência ajustada. Pelo novo índice, a média dos alunos do município é calculada, considerando outras variáveis, como a participação e o nível de quem foi avaliado. O novo parâmetro está previsto no decreto 30.797 de 29 de dezembro de 2011.

O documento fixa uma nova forma de calcular o Índice de Desempenho Escolar (IDE-E) e o Índice de Alfabetização Escolar (IAE-E), indicadores levados em consideração na hora de premiar escolas com o Prêmio Escola Nota 10.

"Queremos passar a avaliar pela proficiência ajustada. Este ano, divulgamos a proficiência média e a ajustada, porque não seria justo comparar os anos anteriores com um índice diferente", explicou o secretário-adjunto da Seduc, Maurício Holanda.

Fortaleza, por exemplo, pela proficiência média alcançou 140,3 pontos. Já na proficiência ajustada caiu para 89,9. Isso pode ter ocorrido, segundo o secretário, por causa da falta de participação. Na Capital, 91,7% dos estudantes compareceram à avaliação. Além disso, 18% estão no nível intermediário. "Isso também interfere no cálculo". Nova Olinda, município mais bem colocado, alcançou a mesma média nas duas proficiências - 282,4.

Isso porque 100% dos alunos participaram da avaliação e todos alcançaram o nível desejável. Nenhum constava nos níveis intermediário e suficiente. (GM)

## Fortaleza PÁGINA 15

### Recreio O POVO Projeto chega ao colégio Ari de Sá

Os alunos do segundo ano do Colégio Ari de Sá participam das eliminatórias do Recreio O POVO desta semana. As equipes se enfrentam durante os intervalos das aulas, num jogo de perguntas e respostas. Na próxima sexta-feira, será escolhido o grupo que representará a escola na final da competição, que está prevista para o dia 5 de junho, no Teatro Via Sul, às 19 horas. A equipe vencedora ganhará um intercâmbio de um mês para a cidade de Bournemouth, na Inglaterra. O coordenador pedagógico do Ari de Sá, Kássio Mendonça, disse que a escola está muito empolgada com a participação. O evento é promovido pelo Grupo de Comunicação O POVO em parceria com Student Travel Bureau (STB), Y-Park e Via Sul Shop-

ping. A competição começou no dia 23 de abril e já passou pelas escolas Batista, Paris Brito e Nossa Senhora das Graças. Na próxima semana é a vez do Antares entrar no jogo. Todos os participantes recebem como prêmio o jornal O POVO gratuitamente por um mês. (Jane Parente, especial para O POVO)

### Serviço

**Recreio O POVO**  
**O quê:** Quarta eliminatória do Recreio O POVO  
**Quando:** Terça e quinta, às 16h, quarta, às 9h45min, e sexta, em horário ainda não confirmado.  
**Onde:** Ari de Sá da avenida Washington Soares.

## Ancuri Escola municipal é inaugurada

Foi inaugurada ontem a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (Emef) Manoelito Guimarães Domingues, demanda do Orçamento Participativo da comunidade Santa Fé, no Ancuri. A Unidade de ensino foi entregue pela prefeita Luizianne Lins, que estava acompanhada do ministro da Educação, Aloizio Mercadante. Na ocasião, foi assinada ordem de serviço para a construção de uma quadra poliesportiva na escola. Com capacidade para receber até mil alunos do ensino infantil ao 5º ano, a escola iniciou suas atividades ontem mesmo. 700 estudantes estão matriculados na unidade. Esse público foi remanejado de anexos que até então funcionavam no Santa Fé para

a nova escola. O prédio possui 12 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática e de Ciências e auditório. Conselheira do Orçamento Participativo da Santa Fé, Joana D'arc da Silva afirmou que a escola era aguardada desde 2005. Ao falar para os presentes, a prefeita Luizianne Lins destacou que Fortaleza é a cidade que tem a quarta maior rede de ensino público do Brasil, com 220 mil alunos em 316 escolas e 139 creches. O ministro Aloizio Mercadante falou sobre os resultados de Fortaleza na pesquisa Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica pelo Estado. Ele destacou que ocorreram melhorias na Cidade. (Rosa Sá)



Hoje, alguns serviços da Defensoria ainda estarão funcionando

## Negociação Defensores param por 2 dias

Defensores públicos pararam as atividades desde ontem em todo o Estado, por 48 horas. Segundo Adriano Leitinho, presidente da Associação dos Defensores Públicos (Adpec), a falta de negociação com o governo estadual motivou a paralisação. "Estamos há mais de dois anos tentando negociar, mas não temos resposta".

Entre as reivindicações dos defensores estão a autonomia, adequação de subsídios e preenchimento de vagas existentes no Estado, 190 dos 415 cargos. No total, 190 dos 415 cargos estão abertos, e 76% dos municípios permanecem sem representantes da defensoria. Além dos cargos a serem preenchidos, o ideal era de que houvesse mais 215 defensores no Ceará, segundo o presiden-

te da Adpec. "Sem a defensoria, mais de 80% dos processos na justiça ficam parados", disse ele, durante protesto na Assembleia Legislativa.

Se depois dos dois dias de suspensão o governo não iniciar as negociações, outra paralisação será realizada nos dias 4, 5 e 6 de junho. Em nota, a Defensoria Pública afirma que algumas reivindicações foram repassadas ao governador Cid Gomes e que foi solicitada uma resposta do Governo sobre uma nova reunião.

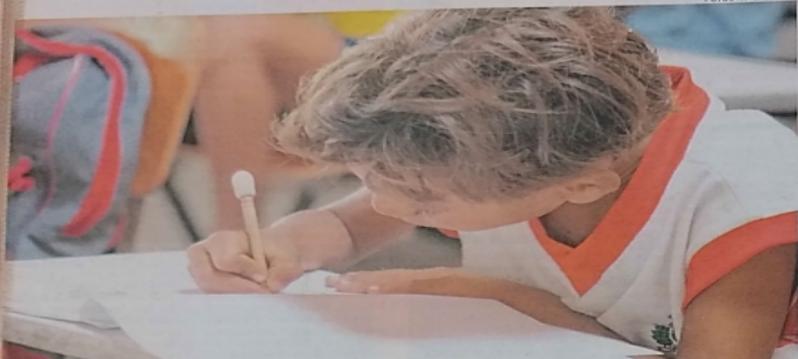
Durante a paralisação, serviços administrativos e institucionais continuam a ser oferecidos. Hoje ainda será realizada remanejação, orientação jurídica e atendimento de urgência. (Mariana Freire, especial para O POVO)

**ANEXO D** – Notícia completa sobre a complexidade da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza em 2012.

PÁGINA 4
**Fortaleza**

# Educação] Complexidade da rede municipal dificulta comparações

**Para gestores e especialistas, é difícil fazer ranking entre municípios. No caso de Fortaleza, a extensão da rede e a dificuldade de envolver professores, família e comunidade podem influenciar no aprendizado**



FOTOS MAURI MELO

Apesar de ter aumentado a média, se comparado a 2010, Fortaleza teve o segundo pior desempenho do Estado



A proposta do ministério é vincular campanhas de saúde ao circo

**saúde**

## Diversão e alegria como aliadas

Espaço de diversão, acolhimento e cultura, o circo agora é também lugar de informação e de promoção de campanhas de saúde. "O circo vai aonde nem nós conseguimos chegar", afirma Reginaldo Alves, coordenador geral de Apoio à Educação Popular e Mobilização Social do Ministério da Saúde. A proposta é vincular campanhas do ministério ao ambiente circense.

Representantes de circos do Ceará participam, desde ontem, de oficinas sobre a potencialização do espaço circense como promotor de políticas de saúde. O objetivo, segundo Reginaldo, é criar um espaço de troca de experiências sobre o tema. A linguagem circense, segundo Marcos Teixeira, coordenador de Circos da Fundação Nacional das Artes (Funarte), é uma facilitadora para promover a saúde.

As oficinas pretendem esclarecer sobre o direito da população circense de acesso ao Sistema Único de Saúde. Reginaldo explica que hoje os integrantes de circos itinerantes ainda têm dificuldade em acessar postos de saúde e hospitais por não possuírem endereço fixo. A ideia é que os circos, ao chegarem às cidades, tenham o apoio das secretarias de saúde e possam, inclusive, ser atendidos pelo Programa Saúde da Família (PSF). "Para a população nômade, não é possível o cadastro de endereço no SUS, mas muitos hospitais ainda não aceitam. É necessário esclarecer aos municípios e os governos locais", diz.

Nascido no circo, o pai de sete filhos, Cleonir Santos Brasil, 38, conta o transtorno que passa quando tenta ser atendido pelo SUS. "Sempre exigem endereço, eu não tenho. Eles acham que a gente está mentando", lamenta. "Vai abrir mais portas", espera.

Conforme Marcos Teixeira, ainda este ano serão realizados um mapeamento das cidades e da população circense no Brasil. No Ceará, há mais de 300 pessoas nos 24 municípios ligados à Associação dos Proprietários Artistas e Escultores do Ceará, segundo Carlos Mariano, presidente da entidade. "Com essas duas ações, o circo vai chegar em uma cidade e vai ser de uma forma diferente", diz Carlos. (Marina Freire)

## Fortaleza no Space-Alfa 2011

**Proficiência média – 140,3 (suficiente)**  
**Participação dos estudantes – 91,7%**

**Nível dos participantes**

Não alfabetizados	6,3%
Alfabetização incompleta	11,7%
Intermediário	18%
Suficiente	24,5%
Desajustado	39,6%

**Evolução da proficiência média dos alunos**

2008	122,3 pontos (intermediário) (89%)
2009	118,5 pontos (intermediário) (79%)
2010	131,7 pontos (suficiente) (81%)
2011	140,3 pontos (suficiente) (83%)

FONTE: Secretaria Estadual da Educação (Seced) e Banco de Dados O Povo

## Escola em imagens

**REINAUGURAÇÃO**



Na manhã de ontem, o Centro de Educação Infantil (CEI) Frei Tito de Alencar Lima, na Praia do Futuro, foi reinaugurado, com a presença da prefeita Luizianne Lins. A creche, que funciona desde 2007, por meio de uma parceria com a Associação dos Jovens Empresários (AJE), foi toda pintada e ganhou instrumentos lúdicos para auxiliar na educação dos pequenos. No local, 81 crianças da região, de 2 a 4 anos, são atendidas na educação infantil II e II, em regime integral.

## Operação desastrosa

### PM é condenado a 24 anos de prisão

O ex-policial militar Antônio Eduardo Martins Maia foi condenado a 24 anos de prisão por tentativa de homicídio contra quatro pessoas: os espanhóis Marcelino Ruiz Campelo e Maria del Mar Santiago Almudever; o italiano Innocenzo Brancati e a brasileira Denise Sales Campos Brancati. As vítimas estavam na Hilux metralhada durante operação desastrosa da PM, no dia 26 de setembro de 2007. O espanhol foi atingido na coluna e ficou paraplégico.

A defesa do ex-policial recorreu junto ao Tribunal de Justiça do Ceará (TJ-CE). "Alegamos que houve excesso na pena e que a decisão foi tomada contra prova dos autos", informa o advogado Delatino Cruz. O júri, realizado na última segunda-feira, foi presidido pelo magistrado Henrique Jorge Holanda Silveira, da 2ª Vara do Júri do Fórum Clóvis Beviláqua. Foram mais de oito horas de julgamento.

Ao todo, oito policiais foram pronunciados pelo crime. O ex-PM Antônio Eduardo foi o quinto a ser levado a júri popular. Antes dele, foram julgados Luiz Ary da Silva Barbosa Júnior (também condenado a 24 anos de prisão, em regime fechado); Francisco Emanuel Rodrigues Felipe (condenado a três anos e seis meses de prisão, em regime aberto); Renato Carmo Sousa (absolvido) e Francisco Edemilson Lima (absolvido).

Os policiais Marcelo Lima Alves e Francisco Eloy da Silva Neto receberam da sentença do Tribunal de Justiça e aguardam o resultado do recurso. O PM Francisco Emanuel Sousa morreu durante o curso da ação.

Os oito PMs foram acusados de participar de operação desastrosa durante 22 tiros contra Hilux, confundida por um suposto carro usado por assaltantes. As vítimas vinham do Aeroporto Internacional Pizaes Martins. Os disparos foram efetuados em um ônibus na avenida Gonçalo de Sá, no bairro de Raul Barbosa.

O italiano Innocenzo Brancati, que dirigia o veículo, foi atingido no braço. O espanhol Marcelino Ruiz, que ficou ferido, levou um tiro no ombro esquerdo. Segundo a denúncia, os policiais do Ministério Público, que não cessaram quando a vítima Denise Sales Campos Brancati saiu do veículo para descer, não eram associados (Tiago Braga)

## Por quê

**ENTENDA A NOTÍCIA**

No Space-Alfa 2011, Fortaleza aumentou a média, se comparado a 2010. No entanto, teve o segundo pior desempenho entre os municípios do Estado. Por causa da complexidade da rede, gestores e especialistas apontam a dificuldade de fazer comparações.

dos. Aqui, as escolas ficam mais isoladas". Para o titular da Secretaria Municipal da Educação (SME), Elmano de Freitas, um ranking entre municípios não é fundamental como avaliação. "O resultado de um outro município não diz nada de que tipo de ação eu devo fazer na rede de Fortaleza", diz. Segundo ele, o fundamental nesses índices é a comparação com a própria realidade de cada local. Elmano ressalta a melhoria que Fortaleza teve, de um ano para outro.

Ele reconhece, no entanto, que há desafios. "Tenho que conhecer a realidade de cada escola e descobrir as ações específicas para que essa escola possa ter crescimento em qualidade". Os dados do Space-Alfa são divulgados por município, por escola e por aluno.

**Melhorias**

Para o professor Terrien, uma escola de qualidade começa com a valorização do professor. "É permitir que o professor tenha tempo, dentro da escola, para estudar e para avaliar sua prática. Números de turmas reduzidos e sistema de tempo integral também podem ajudar. "É preciso investir bem. Educação custa caro".

**Gabriela Meneses**  
gabriela.meneses@opovo.com.br

**D**os estudantes recém-alfabetizados em Fortaleza, 39,6% estão no nível desajustado e 24,5% no nível suficiente. No entanto, 18% ainda estão em nível intermediário, 11,7% têm alfabetização incompleta e 6,3% são considerados não alfabetizados. Os dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Space-Alfa) 2011, divulgados última segunda-feira, apontam que a Capital ainda tem desafios. Apesar de ter aumentado a média, se comparado a 2010 (foi de 131,7 para 140,3), teve o segundo pior desempenho do Estado.

Para gestores e especialistas, no entanto, é difícil comparar os números de Fortaleza com os de outros municípios menores. "A gente acha importante é que cada município veja sua avaliação e procure crescer tendo como referência a si mesmo. Cada um tem sua realidade específica", ressalta Márcia Campos, coordenadora da cooperação com os municípios do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), da Secretaria Estadual da Educação (Seced). Ela cita que a Capital precisa de uma organização muito maior para dar conta da complexidade da rede, com cerca de 220 mil alunos.

Jacques Terrien, professor da pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e doutor em Educação, aponta que, além da extensão da rede, numa grande metrópole como Fortaleza, é mais difícil envolver professores, família e comunidade. "Em muitas cidades do Interior, a escola se torna uma referência na comunidade. As pessoas participam mais, se envolvem mais. Os pais acompanham os filhos". Além disso, ele considera que a "pressão social" na Capital, em relação às escolas públicas, é fraca.

"No Interior, o prefeito é mais próximo, os vereadores são facilmente atingi-



**ANEXO F – Notícia completa sobre percentual de alunos do 2º. ano do Ensino Fundamental que já sabem ler e escrever em 2014.**

PÁGINA 4 **COTIDIANO**

ESPECIAL **EDUCAÇÃO BÁSICA**

# CE. 90% dos municípios têm alunos do 2º ano sabendo ler e escrever

**Dos 184 municípios cearenses, 166 apresentaram nível desejável de alfabetização em 2013 e 18 têm nível suficiente. Os resultados são do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaace)**

**Bruno de Castro**  
brunodecastro@povo.com.br

**Samaisa dos Anjos**  
samaisa@povo.com.br

**D**os 184 municípios cearenses, 90% (166) apresentaram nível desejável de alfabetização dos seus estudantes em 2013. Dezoito cidades ainda possuem resultados considerados apenas suficientes para que os alunos sejam considerados alfabetizados.

Segundo a Secretaria Estadual da Educação (Seduc), 81,6% dos estudantes acabaram o 2º ano do Ensino Fundamental alfabetizados. A classificação é resultado do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do 2º ano (Spaace-Alfa), divulgado ontem pelo Governo do Estado, no Centro de Eventos.

A classificação considera a classificação de alfabetização dos alunos e a classificação de leitura e compreensão do texto. Já o nível suficiente representa um nível de habilidades básicas, mas com leitura mais fluente e maior familiaridade com textos mais longos.

Os municípios que precisam melhorar a proficiência de alfabetização de seus alunos são Fortaleza, Crato, Itapipoca, Icó, Morada Nova, Santa Quitéria, Aracoiaba, Arneiroz, Barro, Boa Viagem, Camocim, Guarimiranga, Jaguaratama, Jaguaribara, Madalena, Quixadá, São João do Jaguaribe e Senador Pompeu.

O Spaace envolve alunos do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, avaliando a proficiência em português e matemática, no caso do 5º ano. Segundo a Seduc, a avaliação contou com a participação de 99.569 alunos do 2º ano e 122.526 do 5º ano de 4.550 escolas públicas.



EVILÁZIO BEZERRA

Segundo a Seduc, 81,6% dos estudantes acabaram o 2º ano do Ensino Fundamental alfabetizados

**EXEMPLOS**

## Escolas que dão certo

Quando gestão municipal, escola e comunidade caminham juntas, os resultados aparecem, indicam as escolas com melhores pontuações de 2013. A escola Artur Lira, em Fortaleza, conquistou o primeiro lugar na média do Spaace 5º ano em 2013 e, segundo o diretor Vladimir Gomes, um dos maiores desafios foi a ausência da família na escola. Com o trabalho do núcleo gestor e dos professores, os familiares tornaram-se parceiros.

Já Francisco Fabiano Cavalcante, diretor da escola João Victor Mota, de Tauá, elencou a capacitação continuada dos professores e o apoio técnico da secretaria municipal como elementos importantes para a conquista do 2º lugar no Prêmio Escola Nota 10 do 2º ano.

Já a Prefeitura de Pires Ferreira, cidade que alcançou a melhor média do Spaace 5º ano, apontou o acompanhamento pedagógico, o apoio da gestão e a presença forte dos professores, coordenadores e diretores na sala de aula como pontos fortes da educação municipal.

Para a ex-secretária Izolda Cela, o trabalho dos gestores e das escolas precisa ser contínuo e com o olhar para além dos resultados obtidos a cada ano, mas no que é visto no cotidiano escolar. Segundo ela, todo o processo de escolaridade apresenta diversos desafios e, por isso, é necessário pensar também no Ensino Fundamental I e no Ensino Médio.

## Bastidores

**A solenidade** no Centro de Eventos começou com quase duas horas de atraso. E, como de costume em edições anteriores, com o governador Cid Gomes entrando no pavilhão ao som do "Hino da Vitória".

**Em várias ocasiões**, Cid foi apresentado pelos cerimonialistas do evento como "o governador mais querido do Brasil".

**Após referir-se** à ex-secretária da Educação Izolda Cela, Cid a chamou de "maestrina desse projeto".

**Cid também** se disse emocionado por essa ter sido sua última solenidade do Spaace. Ele deixa o Governo em dezembro. "Mas, quando tiver meus netos, vou poder dizer com muito orgulho que a educação pública mudou. E foi uma transformação espetacular enquanto fui governador".

**Alguns deputados** participaram do evento.

## ESCOLAS NOTA 10 DE 2013

**SPAACE-ALFA 2º ANO**

ABAIARA EEF Maria Oliveira Santos	TABÁ EEF João Victor Mota	QUIXERAMOBIM EEF José Marinho de Góes	MUCAMBO EEF Profletio de Araujo	GUARACIABA DO NORTE EEF José Florêncio Soares	VARJOTA EEF Antônio Alves Nova	OLINDA EEF Alvin Nova	GUARACIABA DO NORTE EEF João Eufrásio Filho	PORTERIAS EEF João Tavares Miranda	MERUOCA EEF Murilo Pio Fernandes
-----------------------------------	---------------------------	---------------------------------------	---------------------------------	---	--------------------------------	-----------------------	---	------------------------------------	----------------------------------

**SPAACE 5º ANO**

ABAIARA EEF Maria Oliveira Santos	PORTERIAS EEF Orlando Bezerra	PORTERIAS EEF João Tavares Miranda	INDEPENDÊNCIA EEF Maria do Carmo Cardoso	BREJO SANTO EEF Bartolomeu Maderio	FORQUILHA EEF Capitão José Diogo de Siqueira	CARNAUBAL EEF Joaquim Bastos Gonçalves	SOBRAL EEF Araújo Chaves	PIRES FERREIRA EEF Duque de Caxias	HIDROLÂNDIA EEF Antônio de Freitas Viana
-----------------------------------	-------------------------------	------------------------------------	--	------------------------------------	--	--	--------------------------	------------------------------------	--

**NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DA CAPITAL**

Ano	2008 (89%)	2009 (171%)	2010 (181%)	2011 (183%)	2012 (184%)	2013 (184%)
Valores	122,3	119,5	131,7	140,3	131,4	136,3

## DESEMPENHOS DOS MUNICÍPIOS

**SPAACE-ALFA**

10 MELHORES		10 PIORES	
1º Meruoca 267,8	184º Fortaleza 136,3	2º Mucambo 263,4	183º Icó 136,6
3º Nova Olinda 258,9	182º Morada Nova 138,9	4º Abaiara 257,3	181º Quixadá 141,3
5º Porteirias 254,1	180º Itapipoca 142,9	6º Cariré 251,7	179º Camocim 143
7º Varjota 249,1	178º Santa Quitéria 143,2	8º Antonina do Norte 245,9	177º Crato 145
9º Pacajá 238,7	176º Barro 145,5	10º Pires Ferreira 238,1	175º Aracoiaba 146

**SPAACE 5º ANO**

10 MELHORES		10 PIORES	
1º Abaiara 257,7	184º Icó 168,4	2º Pires Ferreira 257,6	183º Umari 171,7
3º Cariré 255,9	182º Capistrano 175,9	4º Sobral 255,7	181º Ibareta 175,6
5º Porteirias 255,4	180º Cedro 176,3	6º Graças 249,0	179º Várzea Alegre 176,9
7º Brejo Santo 248,6	178º São Luis do Curu 179,3	8º Nova Olinda 244,4	177º Quixadá 179,9
9º Antonina do Norte 243,8	176º Acopiara 182,6	10º Farias Brito 240,6	175º Itapipoca 184,3

**Língua Portuguesa**

1º Abaiara 257,7	184º Icó 168,4
2º Pires Ferreira 257,6	183º Umari 171,7
3º Cariré 255,9	182º Capistrano 175,9
4º Sobral 255,7	181º Ibareta 175,6
5º Porteirias 255,4	180º Cedro 176,3
6º Graças 249,0	179º Várzea Alegre 176,9
7º Brejo Santo 248,6	178º São Luis do Curu 179,3
8º Nova Olinda 244,4	177º Quixadá 179,9
9º Antonina do Norte 243,8	176º Acopiara 182,6
10º Farias Brito 240,6	175º Itapipoca 184,3

**Matemática**

1º Pires Ferreira 286,9	184º Icó 177,7
2º Cariré 285,8	183º Umari 179,1
3º Sobral 284,1	182º Capistrano 180,5
4º Brejo Santo 282,5	181º Ibareta 182,5
5º Abaiara 278,6	180º Cedro 184,5
6º Porteirias 273,5	179º Várzea Alegre 186,4
7º Antonina do Norte 272,7	178º São Luis do Curu 186,7
8º Graças 271,1	177º Quixadá 187,4
9º Farias Brito 271,1	176º Acopiara 189,0
10º Nova Olinda 268,8	175º Itapipoca 186,3

**PELA PRIMEIRA VEZ**

## Escola indígena entre as 150 melhores

Pela primeira vez na história do Spaace-Alfa da Seduc, uma escola indígena integra a lista das 150 melhores instituições públicas de ensino do Ceará no quesito alfabetização.

Localizada em Poranga, município do Sertão dos Inhames, a Escola Indígena Jardim das Oliveiras ocupa o 145º lugar no ranking das unidades premiadas pela Secretaria da Educação pelo bom desempenho de ensino. Ela tem 367 alunos dos níveis fundamental I e II e médio.

Por seu perfil indígena e por conta do ineditismo da premiação, a escola foi citada como destaque na solenidade de ontem. O diretor Evangelvaldo Gomes Almeida recebeu a comenda.

"A nossa cultura, o nosso ritual sagrado e a luta pela Mãe Terra são pontos fortes que a gente tem. Eu só tenho a agradecer ao Pai Tupá e à Mãe Tamaína por esse momento. Esse prêmio é de todo o meu povo."

## ANEXO G – Notícia completa sobre a situação de Fortaleza no Spaece-Alfa em 2014.

O POVO  
FORTALEZA - CE, QUARTA-FEIRA - 21 DE MAIO DE 2014

COTIDIANO PÁGINA 5

ESPECIAL  
EDUCAÇÃO BÁSICA

# Spaece. Pelo 2º ano consecutivo, Capital tem o pior índice do Estado

**Fortaleza teve** a menor proficiência média dos alunos de segundo ano fundamental do Ceará. Para chegar ao nível desejável, rede da Capital precisa melhorar 13,7 pontos

EVILÁZIO BEZERRA

**A** pesar do aumento de 4,9 pontos na proficiência média dos alunos do segundo ano fundamental, Fortaleza ainda amargou o mais baixo índice do Ceará no tocante à alfabetização. Em 2013, a Capital apresentou a marca de 136,3 pontos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece-Alfa).

Em 2012, os 131,4 pontos alcançados pela cidade já colocavam Fortaleza como detentora do pior desempenho do Estado. Em 2011, haviam sido 140,3 pontos. Pelos critérios da Seduc, os índices dos últimos três anos são considerados "suficientes". Ou seja: os estudantes apresentam leitura mais fluente e uma familiarização com o texto que permite localizar informações em escritos mais longos.

Na escala de cinco níveis do Spaece-Alfa, "suficiente" é o quarto (de 125 a 150 pontos). Para chegar ao patamar de "desejável", o mais elevado, Fortaleza teria de aumentar em pelo menos 13,7 pontos sua proficiência média. Segundo o prefeito Roberto Cláudio (Pros), algo possível já em 2015. Isso implicaria num crescimento

anual de 6,85 pontos.

O desempenho da Capital na avaliação da Seduc em 2013 ele atribuiu ao "descompromisso dos últimos anos". Referência direta à gestão da ex-prefeita Luizianne Lins (PT). "A situação é muito grave. A consequência de uma rede de baixa qualidade era a evasão escolar. Já no ano passado, pela primeira vez em Fortale-

za, garantimos professores em todas as salas de aula; fizemos seleções públicas para gestores escolares, depois de décadas de abandono; e conseguimos aumentar os alunos. Aumentamos em 12 mil".

Ano passado, durante a divulgação do Spaece-Alfa 2012, RC também atacou a administração petista e prometeu melhorias para o ano seguinte. "Tivemos uma melhora. Mas uma melhora ainda não significativa (de 2013 para 2014). Estamos com fé de que os compromissos construídos em 2013 que começamos integralmente em 2014 trarão resultados em 2015. Não é só duplicar o número de creches. Não é só abrir as 40 escolas de tempo integral. Queremos qualificar o processo de

aprendizagem", acrescentou.

Até o fim da gestão, em 2016, Roberto Cláudio diz ter como meta escolas públicas municipais de Fortaleza entre as 150 melhores do Estado. Não há hoje equipamentos públicos da Capital no programa "Escola Nota Dez" da Seduc.

Ex-secretário da Educação de Fortaleza, o deputado estadual Ivo Gomes (Pros) também apontou a gestão de Luizianne como culpada pelo resultado "vexatório", como ele classificou. "Fortaleza está muito longe da média do Ceará. Mas é importante que a gente saiba que a tendência agora é de melhora. Esse é o primeiro ano praticamente em que está sendo dada atenção ao Paic, que foi negligenciado por muitos anos". (Bruno de Castro e Samaisa dos Anjos)

**GESTÃO ANTERIOR**

## Vereador do PT rebate críticas

Ligado à ex-prefeita Luizianne Lins, o vereador Guilherme Sampaio (PT) rebateu as críticas ao ser procurado pelo O POVO. "Esse resultado ruim já era esperado porque o secretário Ivo (Gomes) promoveu uma total desestruturação da rede. Já está na hora de ele e o prefeito assumirem os erros da gestão. Não é respeitoso com a população justificar os problemas atribuindo os males à gestão passada. Se tivesse havido continuidade da política educacional, teríamos continuado crescendo."

Ele acredita que o índice da Capital melhore nos anos seguintes. Mas muito mais por conta do esforço do professorado e de programas dos governos Federal (Mais Educação) e Estadual (PAIC), do que por iniciativas municipais. "A tendência é evoluirmos nos resultados. Mas poderíamos ter evoluído ainda mais", crê.

Os resultados do Spaece foram divulgados ontem pelo Governo do Estado, no Centro de Eventos



**Serviço**  
Mais sobre o Spaece-Alfa  
Onde: Seduc  
Telefone: 3101 3894

## ANEXO H – Notícia completa sobre o pior índice do município de Fortaleza no SPAECE-Alfa.

REGIÃO DO NORDESTE  
FORTALEZA, CEARÁ - QUARTA-FEIRA, 21 DE MAIO DE 2014

**Cidade**

**Seleção**  
**PROFESSORES.** Foi divulgada a lista de aprovados na seleção para profissionais do programa Atleta Cidadão. Aprovados devem comparecer à reunião nesta quinta

**Serviços**  
**CUIDADOS.** A Prefeitura realiza, até o dia 23, a limpeza da Praça Joaquim Nogueira, no Antônio Bezerra. Entre as ações, estão capinação, pintura e varrição

3

SPAECE-ALFA

# Capital tem pior índice em educação no Estado

Após de Fortaleza, e Morada Nova apresentaram os piores resultados de desempenho

Segundo ano consecutivo, Fortaleza ficou em último lugar no ranking do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaeece-Alfa), que apurou o desempenho da alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I das escolas públicas do Estado. Segundo dados da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), a Capital teve a média de proficiência de 136,3 pontos. Em seguida, veio Morada Nova, com 138,9.

Em relação ao desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, os alunos de Fortaleza ficaram no nível intermediário. O prefeito Roberto Cláudio reconheceu o problema e garante que investimentos começarão a dar frutos no próximo ano. "Estamos investindo em equipamentos, capacitação de professores, acompanhamento dos alunos na rede, gestão escolar por escola", afirmou.

O ex-secretário da Educação e deputado estadual Ivo Gomes qualifica como "vexatória" a posição de Fortaleza perante o resto do Estado. "Isso é resultado de sete anos de déficit e não podemos reverter o quadro de repente. É preciso tempo", justifica.

O Ceará vem obtendo avanços em relação à Educação. Em sete anos do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), o Estado obteve o índice de 81,6% de suas crianças alfabetizadas no final do 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2007, quando o Paic começou, esse índice era de 39,8%.

Ainda segundo o resultado, a aprendizagem dos alunos do 5º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, também melhorou em relação a 2008, quando começou essa avaliação específica. Na primeira, o nível adequado de aprendizagem saiu de 6,8% para 31,1%, enquanto que em Matemática, o nível adequado passou de 3,5% para 20,5%.

**Prêmio**  
O resultado do período 2007/2013, foi apresentado ontem no Centro de Eventos pelo governo do Estado e contou com a presença do ministro da Educação, José Henrique Paim. O evento também marcou a entrega do Prêmio Escola Nota Dez.

As informações estão relacionadas aos resultados das avaliações da alfabetização ao término do 2º ano e das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ao fim do 5º ano, realizadas em 2013, pelo sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaeece). Ao todo, 99,5 mil alunos do 2º ano e 122,5 mil do 5º ano do Ensino Fundamental de 4.550 escolas públicas participaram da avaliação externa da Secretaria da Educação (Seduc) no ano passado.

De acordo com o titular da Seduc, Maurício Holanda, com relação ao 2º ano, um acompanhamento do desempenho entre 2007 e 2013 demonstra que 81,6% dos estudantes estão sabendo ler, escrever e entender o que leem ao final dessa série.

Henrique Paim ressaltou os resultados do Ceará e adiantou que, no segundo ano do Paic nacional, já divulgará resultados em julho próximo. "Em 2015, quando tivermos outros dados, podemos comparar resultados e aprimorarmos o programa".

Neste ano, a escola indígena Jardim das Oliveiras, de Crateús, recebeu prêmio especial por seu desempenho. É a primeira vez que uma escola indígena é premiada por conseguir bons resultados entre todas as escolas. Entre os municípios em destaque com relação aos resultados do 2º ano, estão Abaiara, Tauá e Quixeramobim. Em relação à proficiência média em Educação, 166 municípios se destacaram. Meruoca, Mucambo e Nova Olinda estão entre os primeiros lugares na alfabetização. Escolas dos municípios de Pires Ferreira, Cariré e Sobral também são destaques no Spaeece-5º ano.

Henrique Paim também esteve na tarde de ontem em Sobral para a inauguração do Centro de Educação Infantil da Vila União e visita ao Colégio Sobralense de Tempo Integral Maria Dorilene Arruda Aragão, no Complexo Monsenhor Aloísio. O Centro de Educação Infantil atenderá 40 crianças de 2 a 6 anos, e é o quinto dos 19 que serão construídos até 2016.

Os colégios contam com laboratórios, salas de aula, administração, biblioteca, sala multimídia, bloco do recreio (cozinha, despensa, banheiros, vestiários, armários e espaços de descanso), quadra poliesportiva e anfiteatro.

**RESULTADOS**

**81%**  
dos estudantes do Estado do Ceará encontram-se sabendo ler, escrever e entender o que leem ao final dessa série. O número revela avanços na Educação do Estado

**150**  
foi o número total de escolas premiadas pelos resultados apresentados em relação ao 2º ano. No 5º ano, foram 95 escolas premiadas

**RANKING**  
Proficiência média

1. Meruoca	267,8
2. Mucambo	263,4
3. Nova Olinda	258,9
184. Fortaleza	136,3
183. Icó	136,6
182. Morada Nova	138,9

FORNTE: SPAECE - ALFA

**Mais informações**  
Confira o desempenho dos municípios em <http://svmar.es/ZxQyKN>

ANEXO I – Notícia completa sobre o avanço da Alfabetização no estado do Ceará em 2014

ANEXO I - NOTÍCIA COMPLETA SOBRE O AVANÇO DA ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ EM 2014

Fortaleza, Ceará, Terça-feira, 30 de junho de 2015

# Cidade

CEARÁ

## 6º ao 9º ano representam desafio

3

**Trabalhadores**  
estímulo. Nova Unidade Modelo de Atendimento do Sine/IDT será inaugurada hoje, às 9h, no Centro de Fortaleza. O equipamento atenderá a 14 bairros

**Ação social**  
solisaraense. Alunos do segundo Curso de Formação da Guarda Municipal de Fortaleza realiza, hoje, festa junina no Lar Torres de Melo, além de doações

**Estado tem avanços na etapa inicial do Ensino Fundamental, mas, agora, deve estender resultados até o 9º ano**

**MANUELA LIMA**  
reporter

Indicador que aponta as habilidades de leitura dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaee), divulgado, ontem, pelo vice-governador Izolda Cely Filho, titular da Secretaria da Educação do Estado (Seduc), município holandês, revela que, no ano passado, 84,6% dos estudantes encontravam-se alfabetizados. Em 2007, ano que o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) foi criado, eram apenas 39,9%. Já a porcentagem de alunos não alfabetizados no fim do 2º ano reduziu de 32,8%, em 2007, para 0,6%, em 2014.

Para melhorar os resultados de aprendizagem da etapa inicial do Ensino Fundamental, a Seduc lançou, em 2011, o Programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic +5), expandindo as ações até o 5º ano, com objetivo de expressar o desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática. Em Português, os resultados revelam que a taxa de alunos em nível adequado passou de 38%, em 2007, para 35,5%, em 2014. Em Matemática, de 27,2% para 27,1%.

Com o avanço nos índices, o desafio agora é do 6º ao 9º ano quando, conforme o secretário Maurício Holanda, há uma mudança de estabilidade, quase que definitiva. "Os próprios municípios têm colado que precisa estabelecer uma ação para o 6º ano. E efetivamente, quando observamos os resultados, é evidente que a onda de melhoria começou na alfabetização e está claramente delineada no item tocado no 9º", enfatiza. Izolda Cely, que já foi secretária de Educação do Estado, reitera que, além do desafio de aprimorar os resultados do 5º ano, o 6º ao 9º ano nos convoca.

Para ela, trata-se de uma etapa desafiadora. "São jovens em uma situação de vulnerabilidade maior frente aos contextos sociais mais severos, então a boa escola se coloca como meio de prevenção social muito importante", destaca. Ela acrescenta que essas metas serão desafiadoras, em consonância com o que os municípios consideram importante.

Para as metas de alfabetização, Manuel Palácios, secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), avalia o sucesso é irrepreensível. Nos inícios do Ensino Fundamental, ele considera que os dados são bastante impor-

tantes. "Ainda há metas a realizar, mas o Ceará, nos anos iniciais e, em especial, na alfabetização, se destaca no conjunto do País", elogia. O grande desafio é alcançar, ao fim dos nove anos de escolarização fundamental, resultados mais significativos. "Tende a ser uma próxima prioridade do Estado enfrentar os desafios dos anos finais do ensino fundamental. Claro que trabalhar esses indicadores só será possível porque as metas de alfabetização e dos anos iniciais foram alcançadas", observa.

**Índices**  
 No ano passado, 38,5% dos alunos do 9º ano da rede pública do Ceará estavam com índice em matemática considerado muito crítico, 37,5% crítico, 19,5% intermediário e apenas 4,5% adequado. Em português, 20,2% tinha índice considerado muito crítico, 38,65% crítico, 31,6% intermediário e 9,6% adequado.

Considerando a população de 12 anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental concluído, o Ceará cai para 8ª posição, com

**METAS**



"Os municípios cada vez mais se mostram capazes, e a presença deles como protagonistas desse processo é essencial"

**IZOLDA CELY**  
Vice-governadora

81,9%. Entre jovens com 16 anos e pelo menos o Ensino Fundamental concluído, o Ceará cai para o 14º lugar, com 64,7%. Com 19 anos com o Ensino Médio concluído, o Ceará ocupa o 7º lugar, com 54,1%.

Após dois anos consecutivos na última colocação, Fortaleza saltou seis posições no Spaee-Alfa. O Município passou de proficiência média de 136,3, em 2013, para 147,3, no ano passado. Ainda assim, amarga a 7ª pior colocação no Ceará. Entre os seis piores, estão Crato (145,5), Paramoti (145,4), Morada Nova (143,8), Quixadá (143,4), Ibaretama (142,4) e Juazeiro do Norte (136,8). Com 260,4, Groafrás foi teve a maior proficiência média do Estado.

Jaime Cavalcante, secretário de Educação de Fortaleza ressaltou que é um índice de arrancada. Para ele, a melhora se deve a várias ações, como investimento na formação de professores e em reforma e ampliação de escolas.

**INDICADORES**  
 Educação Básica

Percentual de alunos por padrão de desempenho no Spaee-Alfa. Rede Municipal. Ceará 2007/2014.

Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desajustado
2014	0,6	4,2	10,6	17,7	66,9
2013	1,3	4,8	12,3	20,3	61,2
2012	2,1	6,6	14,6	18,9	57,8
2011	3,1	5,7	9,7	15,4	66,1
2010	6,9	9,4	13,0	15,8	54,9
2009	14,4	14,0	15,7	14,5	41,5
2008	20,0	16,2	17,3	15,7	30,8
2007	32,8	14,7	12,7	9,9	29,9

Número de municípios por padrão de desempenho (proficiência) no Spaee-Alfa. Rede Municipal. 2007/2014

Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desajustado
2014	14	23	69	83	141
2013	36	96	82	79	178
2012	9	22	1	35	149
2011	1	1	1	15	166
2010	1	1	1	11	173
2009	1	1	1	1	1
2008	1	1	1	1	1
2007	1	1	1	1	1

Percentual de alunos por padrão de desempenho no Spaee 5º ano. Ling. Portuguesa. Rede Municipal. Ceará 2008/2014.

Ano	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
2014	4,4	23,2	36,9	35,6
2013	4,9	26,9	37,2	31,1
2012	3,1	28,8	39,1	29,0
2011	6,4	35,4	35,8	22,4
2010	11,0	42,3	34,1	12,7
2009	13,1	42,1	34,8	10,0
2008	12,4	47,8	33,4	6,8

Percentual de alunos por padrão de desempenho no Spaee 5º ano. Matemática. Rede Municipal. Ceará 2008/2014.

Ano	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
2014	8,7	28,8	35,3	27,2
2013	9,8	33,8	35,9	20,5
2012	11,6	32,1	36,0	20,3
2011	11,4	36,1	33,8	18,6
2010	19,7	44,0	26,1	10,3
2009	28,5	44,5	20,3	6,7
2008	33,7	46,7	18,1	3,5

% de alunos por padrão de desempenho em Língua Portuguesa. Spaee 9º ano 2012/2014. Ceará. Rede Pública

Ano	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
2014	20,2	38,6	31,6	9,6
2013	18,4	37,0	34,6	10,0
2012	21,7	37,6	37,2	8,6

% de alunos por padrão de desempenho em Matemática. Spaee 9º ano 2012/2014. Ceará. Rede Pública

Ano	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
2014	38,5	37,5	19,5	4,5
2013	35,3	38,5	20,6	5,4
2012	36,4	39,5	20,7	3,9

Fonte: Spaee

ANEXO J – Notícia completa sobre os níveis de educação que representam desafio para o Ceará.

# Spaee. Alfabetização avança no CE; desafio é melhorar anos seguintes

**Estado e União** pretendem somar esforços para que a experiência bem sucedida do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) possa beneficiar estudantes de outros anos escolares. Dados do Spaee foram divulgados



Os resultados do Spaee 2014 foram apresentados pela vice-governadora, Izolda Cela, na manhã de ontem, no auditório do Tribunal de Contas do Município

**Luana Severo**  
luana.severo@opovo.com.br

**Thais Brito**  
thaisbrito@opovo.com.br

Os níveis de alfabetização dos estudantes das escolas públicas cearenses cresceram 5,5% entre 2013 e 2014, enquanto os níveis de proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º ano aumentaram em 3% e 4%, respectivamente. Os dados são resultado do Sistema Permanente de Avaliação da Educação (Spaee) 2014, divulgado ontem, no auditório do Tribunal de Contas do Município (TCM), pela vice-governadora Izolda Cela (Pso) e pelo titular da Secretaria da Educação, Maurício Holanda.

Considerando que os anos iniciais têm apresentado resultados consideráveis, já que 11 dos 184 municípios cearenses estão em situação "satisfatória" e que 173 alcançaram posições "desejáveis", o desafio do Estado segue o curso das etapas escolares e deve chegar, agora, aos estudantes do 6º ao 9º ano.

Para Maurício Holanda, os resultados mostram que "a onda de melhoria que começou na alfabetização e que já está claramente delineada no 5º ano, nem tocou ainda no 9º ano". A proposta de ampliar o alcance do programa, de acordo com o gestor, pode estar, inclusive, no projeto de redesenho do Programa Alfabetização na Idade Certa

**74** municípios alcançaram nível "desejável" para alfabetização

(Paic) que será apresentado pelo governador Camilo Santana (PT) em agosto.

Segundo o secretário da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Manuel Palácios, o Governo Federal também prevê modificação semelhante no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). "Estamos realizando ajustes no pacto para fazer com que as próximas etapas consigam ir além do que já fizemos até aqui", adiantou.

**Fortaleza**

Após dois anos consecutivos com o pior desempenho do Ceará na avaliação dos alunos no 2º ano, Fortaleza obteve melhoria nos resultados em 2014, apesar de ainda integrar o grupo de dez municípios que não alcançaram o nível "desejável" (veja Saiba Mais). Na última pontuação, a proficiência média de 142,3 clas-

sifica o aprendizado dos estudantes como "suficiente", o quarto entre cinco patamares do Spaee. Os índices anteriores foram de 136,3 (em 2013) e 131,4 (em 2012).

Para Jalme Cavalcante, secretário municipal da Educação, a esperança está na evolução dos últimos dois anos. "Nos conseguimos sair da última colocação e passamos para a 17ª". Para nós, isto é muito e aponta que vamos continuar crescendo", analisa. Isolando a pontuação de cada escola, 74 delas conseguiram alcançar o nível "desejável". Segundo Jalme, a meta havia sido alcançada por apenas 20 escolas em 2012. O desafio com alunos do 5º ano também permanece. As pontuações seguem no padrão "intermediário" para Português (2019,9) e Matemática (208,1). Alcançam o padrão "adequado" municípios com pontuações acima de 250.

Escolha de gestores para escolas e distritos sem indicação política, investimento no material pedagógico e na carreira dos professores são ações apontadas pelo secretário municipal como motivadoras da mudança. Para o titular da Seduc, Maurício Holanda, os desafios são maiores em Fortaleza, com mais de 30% da população do Ceará e grandes periferias. Por isso, avalia que há problemas mais difíceis de mudar em relação ao Interior.

**Saiba mais**

**Notebooks**

Grupo do Povo Publico, Alinne Dias e o Alunos da Rede Pública aguardam receber notebooks prometidos pelo bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Sistema Permanente de Avaliação da Educação (Spaee) 2013-2014.

Ontem, o secretário da Educação, Maurício Holanda, disse que pretende cumprir o compromisso antes da edição do Enem deste ano. "Peço aos alunos um pouco mais de paciência, porque é uma compra complexa", disse.

**Alfabetização**

Apenas 11 municípios não atingiram nível desejável de proficiência média para alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Em ordem decrescente de pontuação: Itapipê, Ibicuitinga, Aurora, Icó, Fortaleza, Crato, Paramoti, Morada Nova, Quixadá, Ibaratema e Juazeiro do Norte.

**Situação do Ceará**

Em 2013, o Ceará foi o terceiro estado com maior frequência escolar para alunos com seis anos de idade, com 99,5%, perdendo para Sergipe e Paraíba. Ficou no oitavo lugar em número de alunos com 12 anos de idade com anos iniciais do ensino fundamental I concluídos, com 81,9%.

**No mesmo ano, foi o 14º lugar no percentual de alunos de 16 anos com ensino fundamental I concluído, com 64,7%.**

Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad) 2013.

**Prevenção social**

Segundo a vice-governadora Izolda Cela, "a boa escola se coloca como opção de prevenção social". Para ela, o desafio de melhorar o ensino fundamental I (6º ao 9º ano) deve encarar "adolescentes que têm um nível de vulnerabilidade maior frente aos contextos sociais mais severos".

**DESEMPENHO DOS ESTUDANTES CEARENSES**

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação (Spaee) 2014 apresenta resultados referentes ao desempenho dos alunos das escolas estaduais e municipais, ao final do 2º ano e do 5º ano do Ensino Fundamental I. Confira.

**Evolução da proficiência média da alfabetização**



Observação: Maurício Holanda, secretário da Educação do Ceará, justificou a queda nos índices de 2012 por uma mudança no nível de dificuldade da prova do Spaee.

**Evolução da proficiência média do 5º ano em Língua Portuguesa**



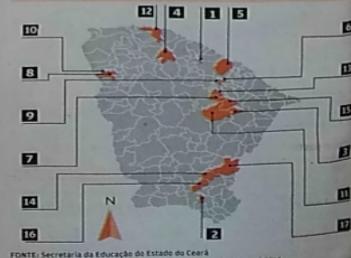
**Evolução da proficiência média do 5º ano em Matemática**



**Lista das 17 cidades em situação crítica**

- Em ordem decrescente de pontuação para matemática**
- 1 São Luís do Curu
  - 2 Juazeiro do Norte
  - 3 Ibicuitinga
  - 4 Miralima
  - 5 Caucaia
  - 6 Palmácia
  - 7 Itapipê
  - 8 São Benedito
  - 9 Pacoti
  - 10 Ibiapina
  - 11 Quixadá
  - 12 Acararé
  - 13 Capistrano
  - 14 Cedro
  - 15 Ibaratema
  - 16 Várzea Alegre
  - 17 Icó\*

\*Icó foi o único município que ficou no padrão crítico também em língua portuguesa



FONTE: Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) / Sistema Permanente de Avaliação da Educação (Spaee) 2014

**DESEMPENHO**

**Deficiência em matemática no 5º ano é alerta**

Nos índices que mensuram a proficiência dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I em Língua Portuguesa, somente o município de Icó se mantém em situação "crítica", visto que obteve 3,6 pontos a menos que os 175 necessários para entrar na classificação "intermediária". Por outro lado, em Matemática, o número de municípios em criticidade chega a 17.

Já em relação aos níveis de alfabetização, que consideram o desenvolvimento dos estudantes ao término do 2º ano do

ensino fundamental I, 11 são os municípios "suficientes" que ainda não conseguiram alcançar a classificação "desejável" do Estado. Não há nenhum, conforme a lista, em situação de alfabetização incompleta ou de não alfabetização.

Ao mesmo tempo, quando os percentuais consideram desempenhos por aluno, 4,2% têm alfabetização incompleta e 0,6% não têm alfabetização. Em 2007, a taxa de não alfabetização era de 33%. "Eraram mais ou menos 33 mil crianças que

terminavam o segundo ano sem aprender (a ler e a escrever)". Hoje, são 600", analisa o secretário da Educação do Estado, Maurício Holanda.

"Os municípios se mostram cada vez mais capazes, e a presença deles discutindo as metas, dizendo o que realmente faz diferença nesse processo, é algo absolutamente essencial para que possamos acertar", completou a vice-governadora Izolda Cela, que, até o ano passado, era titular da Seduc. (Luana Severo)

# ANEXO K – Notícia completa destacando o número de estudantes no nível desejado no SPAECE-Alfa.

DIÁRIO DO NORDESTE  
FORTALEZA, CEARÁ - SÁBADO E DOMINGO, 10 E 11 DE DEZEMBRO DE 2016

**Cidade**

SPAECE

**70% dos estudantes têm desempenho desejável**

Desafio é subir índices do 9º ano

**Ciclofaixa de lazer**  
Neste domingo, será realizada a 113ª Ciclofaixa de Lazer, com as três rotas indo em direção ao Passelo Público. Os percursos acontecem de 7h às 13h

**Papal Noel**  
10h. Neste sábado (10), o Papal Noel vai chegar ao Cacoó de helicóptero. A iniciativa é da ONG Projeto Pipocinha e da Granja Regina, com o apoio da Sema

86% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental estão alfabetizados. Em 2007, eram apenas 39,9%

**KARINE ZARANZA**  
Repórter

Um total de 70,7% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental das escolas municipais do Ceará obteve desempenho desejável – alcançaram mais de 150 pontos em uma escalada que vai até 225 – em relação à alfabetização em 2015. Os dados divulgados ontem pela Secretaria da Educação do Estado (Seduc) mostram ainda que 15,3% estão no nível suficiente (de 125 a 150 pontos), 9,8% intermediário (de 100 a 125 pontos), 3,7% com alfabetização incompleta (de 75 a 100 pontos) e 0,5% não está alfabetizado (até 75 pontos).

Esse desempenho se mostra em crescimento desde 2007, quando foi implantado o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). De lá pra cá, o número de estudante com nível de alfabetização desejável subiu cerca de 40 pontos percentuais. Em 2007, apenas 30% tinha alcançado o nível desejado, 9,9% foi avaliado suficiente, 12,7% intermediário, 14,6% com alfabetização incompleta e 32,8% não alfabetizado.

De acordo com o levantamento do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaace), houve melhora significativa em todos os municípios do Ceará em relação ao padrão de desempenho nessa série. No ano passado, 180 municípios alcançaram o padrão desejável e quatro estão avaliados como suficiente. Em 2007, eram 17 com avaliação máxima, 38 suficientes, 96 intermediários, 36 com alfabetização incompleta e três não alfabetizados.

Para o titular da Seduc, Idilvan Alencar, esse cenário é resultado de uma parceria entre Est

as disciplinas e séries avaliadas. Ainda temos desafios, como o 9º ano, que começou a ser examinado no Spaace em 2015, e ainda precisa melhorar o desempenho. As estratégias para alcançar o objetivo incluem o acompanhamento das escolas, a formação de professores e a utilização de material didático", explica.

**Ação continuada**

Para o mestre em Educação Marco Aurélio de Patrício Ribeiro, houve uma mudança, de fato, de como o governo passou a olhar a Educação. Ele reforça que houve investimentos pesados tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal para tratar do analfabetismo. O especialista reconhece o destaque do Ceará em relação à educação nacional e acredita isso à vontade política das últimas gestões e da valorização à escolarização da população.

"No governo FHC, resolvemos o problema do acesso. No governo Lula, passamos a focar na qualidade da educação", reforça ele sobre a continuidade de ações. "As crianças também chegaram à alfabetização com 3 anos de escolarização com a ampliação da educação infantil".

Se a alfabetização no 2º ano do ensino fundamental alcançou desempenhos extremamente positivos, agora o maior desafio se volta para melhorar a qualidade na outra ponta. A avaliação do 9º ano leva em consideração a proficiência em Matemática e em Português. Em 2008, 74,4% dos alunos tinham desempenho crítico e muito crítico em Língua Portuguesa. Apenas 25,6% estavam com padrão adequado e intermediário. Este número subiu, em 2015, para 43,4%. Os que estão com nível crítico e muito crítico somam 56,6%.

Se a análise for para Matemática, os números são piores: 74,4% têm resultado crítico e muito crítico em 2015. Em 2012, quando começou a avaliação, era 75,9%. Uma melhora muito discreta. Há quatro anos, 24,2% tinham padrão adequado e intermediário. Há um ano, são 25,5%. "Ainda temos desafios, como o 9º ano, que começou a ser examinado no Spaace em 2015, e ainda precisa melhorar o desempenho. O conhecimento é cumulativo. E acreditamos que a longo prazo teremos resultado expressivos", disse o secretário da Educação do Estado, Idilvan Alencar.

**56,6% dos alunos foram avaliados com nível crítico e muito crítico em Língua Portuguesa em 2015. Em Matemática, é 74,4%**

O Mestre em Educação Marco Aurélio de Patrício Ribeiro explica que à medida que as séries crescem, os resultados ficam piores porque são frutos de um antigo sistema. "Um dos motivos do ensino médio estar ruim é por causa disso. Os alunos que estão lá vieram de um sistema que não valorizava tanto", justifica ele, que acredita em uma mudança a longo prazo, com investimentos em capacitação de professores e em projetos.

**5º ano**

O desempenho dos jovens do 5º ano também melhorou em relação ao ano de 2008. Em Língua Portuguesa, o percentual de alunos no nível adequado subiu para 37,2%, enquanto, em 2008, o nível era de 6,8%. Em Matemática, era de 3,6% e passou para 32,1%.

**Ao todo, 309.933 alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental de mais de 4.500 escolas participaram da avaliação** FOTO: NAH JEREISSATI

**PERFORMANCE**

**Níveis**

■ Desejável ■ Suficiente ■ Intermediário ■ Alfabetização incompleta ■ Não alfabetizado

em (%)

Ano	Desejável	Suficiente	Intermediário	Alfabetização incompleta	Não alfabetizado
2007	30	9,9	12,7	14,6	32,8
2015	70,7	15,3	9,8	3,7	0,5

Número de município por padrão de desempenho

Ano	Desejável	Suficiente	Intermediário	Alfabetização incompleta	Não alfabetizado
2007	17	38	96	36	3
2015	180	4	0	0	0

FONTE: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO

**FACULDADE 7 DE SETEMBRO ESPECIALIZAÇÕES**

# ANEXO L – Notícia completa divulgando que Fortaleza aparece em ranking entre os municípios de melhores resultados.

PÁGINA 4
**COTIDIANO**
FORTALEZA - CE, SEXTA-FEIRA - 23 DE JUNHO DE 2017

## Spaace. Fortaleza aparece pela 1ª vez em ranking de melhores resultados

**Desde a criação** do Paic, há dez anos, pela primeira vez Fortaleza aparece no ranking das escolas públicas do Ceará com os melhores resultados de aprendizagem no Spaace 2016. Ações do Interior servem de exemplo

**Luana Severo**  
luana.severo@opovo.com.br

**Ana Rute Ramires**  
ESPECIAL PARA O POVO  
ruteramires@opovo.com.br

**P**ela primeira vez desde que o Programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic) foi criado, há dez anos, Fortaleza teve uma escola contemplada pelo Prêmio Escola Nota 10. Mesmo com somente uma instituição entre as 265 escolas públicas do Ceará que alcançaram os melhores resultados de aprendizagem em 2016, gestores da rede municipal comemoram avanço e se mostram otimistas para seguir os ensinamentos de municípios que, no Interior, já consagraram boas experiências no programa.

“Saímos de 20 escolas, em 2012, que tinham nível adequado de aprendizagem no 2º ano, para 195 agora”, contabilizou a secretária da Educação da Capital, Dailia Saldanha, na manhã de ontem, no Centro de Eventos — ocasião da entrega do prêmio. O governador Camilo Santana (PT) apontou a gestão Roberto Cláudio (PDT) como propulsora da mudança: “ninguém constrói resultado em educação a curto prazo. Tinha que ter compromisso”.

A inédita “nota 10” da Capital veio para uma turma do 5º ano. A escola Professor José Sobrinho de Amorim, no Jiquiá Clube, recebeu do Estado R\$ 2 mil por cada estudante que garantiu bons resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaace) 2016. Para a diretora da instituição, Mônica Dantas Barros, a conquista é fruto de “acompanhamento da aprendizagem dos alunos, planejamento dos professores e trabalhos em grupo”.

No topo do ranking de alfabetização e proficiência em português e matemática no 2º, 5º e no 9º ano, respectivamente, ficaram as escolas José Barbalho do Nascimento, em Meruoca; Inácia Rodrigues Moreira, em Cariri; e Antônio de Paula Pessoa Figueiredo, em Massapê.

“Apoio pedagógico, formação para professores e empenho dos alunos”, enumerou a diretora de Moraes, diretora da escola de Cariri, sobre o que fez a unidade ter suas turmas de 5º ano premiadas pela quarta vez. Ela disse que quando os estudantes perceberam que os resultados se refletiam em recursos financeiros para a escola (incluindo melhorias estruturais como a manutenção de ar-condicionado), “tiveram cada vez mais vontade de aprender e contribuir”.

Já o ex-diretor da escola de Meruoca, Edson Martins, destacou que gestão escolar democrática, participação efetiva das famílias e apoio de outros profissionais da Secretaria da Educação (Seduc) são as experiências que fazem o Paic funcionar.

“Continuidade das ações” é o termo que sustenta o discurso de gestores da educação pública quando discorrem sobre o que será feito, a partir de agora, para zerar o índice de analfabetismo infantil na rede estadual — 32% em 2007 e 0,7% atualmente — e melhorar a aprendizagem no ensino básico. “O Ceará hoje é exemplo para todo o País, fruto de uma política continuada, séria, pactuada, que premia os melhores”, avaliou Camilo. O investimento mensal no programa, segundo ele, é de R\$ 60 milhões.

Professores, gestores e alunos cercaram o governador com pedidos para tirar selfies

**O CEARÁ HOJE É EXEMPLO PARA TODO O PAÍS, FRUTO DE UMA POLÍTICA CONTINUADA, SÉRIA, PACTUADA, QUE PREMIA OS MELHORES”**

Camilo Santana, governador do Ceará

### Resultados do Ceará

**Crterios**  
Para ser premiada no Escola Nota 10, a escola precisa ter, no momento da realização da prova do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaace), pelo menos 20 alunos matriculados na série e avaliados. No 2º ano, a pontuação deve ficar entre 8,5 e 10; no 5º e no 9º ano, entre 7,5 e 10 (em português e matemática).

**Prêmio**  
Cada escola premiada recebe **R\$ 2 mil** por aluno avaliado

#### Dez anos do Paic

- **2007**  
Lei nº 14.076, de 17 de dezembro de 2007, cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic). Os índices de proficiência no Spaace-Alfa são de 119,1.
- **2008**  
É lançada a primeira coleção “Paic — Prosa e Poesia”. Neste ano, 148 escolas públicas foram premiadas por melhorias na alfabetização dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Proficiência no Spaace-Alfa: 127,8.
- **2009**  
São elaborados os primeiros manuais de orientação para o acompanhamento das ações do Paic nas escolas. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009, cria o Prêmio Escola Nota 10. Foram premiadas 150 escolas por melhorias na alfabetização dos alunos de 2º ano do ensino fundamental. Proficiência no Spaace-Alfa: 142,56.
- **2010**  
É lançado o primeiro concurso público para seleção de textos de literatura infantil. 150 escolas premiadas no 2º ano do ensino fundamental. Proficiência no Spaace-Alfa: 162,64.
- **2011**  
Criação do Paic +5, que busca melhorar a aprendizagem dos estudantes do 5º do ano do ensino fundamental. Lei nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011, institui o Prêmio Escola Nota 10. 150 escolas são premiadas no 2º ano do ensino fundamental e 90 são premiadas no 5º ano. Proficiência no Spaace-Alfa: 177.

#### As melhores escolas

2º ano	Escola	Município
1º	EEIF José Barbalho do Nascimento	Meruoca
2º	EMEF Antonio Soares	Morrinhos
3º	EEF Crispim Antônio de Oliveira	Viçosa do Ceará
4º	EMEB Deputado Lourival Barrios	São Benedito
5º	EEF Saito	Membrão
6º	EEF Horácio Fontenele Magalhães	Viçosa do Ceará
7º	EMEB Elda Pereira Mota	Ibiá
8º	EEF Murilo Aguiar	Urucua
9º	EEF Adalberto Leite Tavares	Porteiras
10º	EEEF Dona Maria José Rodrigues Ponte	Cariri
11º	EEF Coriolano Alves de Brito	Pacujá
12º	EEF José Bento Fontenele	Ipueraes
13º	EEF José Domingos de Moraes	Ipaporanga
14º	EEIF Joaquim Viana de Lima	Pedra Branca
15º	EEF Dona Inah	Granja
16º	EMEF Francisco Sales de Carvalho	Jijoca de Jericoacoara
17º	EEF Santa Bárbara	Farias Brito
18º	EEF Correio da Lino	Granja
19º	EMEB Maria Eunice Martins Melo Aragão	Ipu
20º	EEF Teodorico Guilherme Pereira	Granja

5º ano	Escola	Município
1º	EEIF Inácia Rodrigues Moreira	Cariri
2º	EEF Deputado Delmiro de Oliveira	Granja
3º	EEEF Lucas Rodrigues de Brito	Cariri
4º	Jacira Mendes	Sobral
5º	EEF Martiniano Fontenele Magalhães	Granja
6º	EMEB Pedro José da Silva	São Benedito
7º	EEF Cel. Vicente de Paula Aguiar	Camocim
8º	EEF Miguel Antônio de Lemos	Pedra Branca
9º	EEF Francisca Portela Xavier	Granja
10º	EMEF Francisco Severiano Sousa	Novo Oriente
11º	EMEB Abílio Martins	Ipu
12º	EEF Francisco Gomes de Melo	Ipueraes
13º	ESC. Manuel do Carmo Pontes	Frecheirinha
14º	EMEF Santa Luzia	Morrinhos
15º	EEF Horácio Fontenele Magalhães	Viçosa do Ceará
16º	EEF Dona Inah	Granja
17º	Manoel Farias Mororo	Pires Ferreira
18º	EEF Professor Pedro Gomes da Silva Basílio	Brejo Santo
19º	EEF Manoel Crispim de Brito	Camocim
20º	Francisco Monte	Sobral

9º ano	Escola	Município
1º	EEF Antônio de Paula Pessoa Figueiredo	Massapê
2º	EEF Francisco Gomes de Melo	Ipueraes
3º	EEEF Lucas Rodrigues de Brito	Cariri

#### Fortaleza: o que garante o resultado

“Eu acho que várias coisas pensam melhor”, comparou a aluna Jacqueline Ribeiro, 11, sobre a rotina de estudos em grupo. As políticas públicas e a atuação dos professores em escolas se refletem no empenho dos alunos e garantem boa avaliação no Prêmio Escola Nota 10. Os resultados da Escola Municipal Professor José Sobrinho de Amorim, no Jiquiá Clube, em 2016, representam a conquista de Fortaleza.

Os grupos de estudos e a troca de conhecimentos com os colegas foram a receita do sucesso nas provas, dizem estudantes. Para Maria Jilá Rodrigues, 11, o mais difícil na prova de matemática. “O começo tive bastante dificuldade, mas minha professora pegou bastante no meu pé e fez uma prova”, lembra.

Com o incentivo dos professores, Maria Jilá organizou a rotina de estudos “com um horário para cada matéria” e o tempo de descanso para mexer no celular. Em sala, colocava em prática o que tinha visto na aula com os amigos, fechando, assim, o ciclo de um trabalho feito por muitas mãos e que tem feito a diferença no Estado.

#### Bastidores

O forró foi a trilha sonora do caminho percorrido pelo governador Camilo Santana da entrada do Centro de Eventos até o auditório com cerca de 10 mil alunos, professores e gestores de escolas de todo o Estado.

Apesar de curto, o trajeto levou 1h30min e contou com inúmeras selfies — algumas tiradas pelo próprio chefe do Executivo com o celular do público —, quadras improvisadas e rápida coleta de impressões.

FONTE: Governo do Estado do Ceará / Secretaria da Educação do Ceará (Seduc)

**ANEXO M** – Notícia completa sobre o percentual de estudantes alfabetizados em Fortaleza, no ano de 2017.

6 DN 19 de maio de 2019 Domingo www.diariodonordeste.com.br

**METRO**

**Fortaleza sobe 81 posições em ranking estadual de alfabetização**  
Em 2012, Capital ocupava último lugar no número de escolas com nível desejável de alfabetização; no ano passado, saltou para a 103ª colocação dentre os municípios do Estado, de acordo com o Spaece Alfa

#EducaçãoBásica metro@verdesmares.com.br

FOTO: KISÉ LEONARDI

O sistema de frequência escolar implantado pela cidade tem conseguido reduzir o abandono escolar e, aliado ao esforço de formação de professores e acompanhamento pedagógico baseado em metas de aprendizagem, tem resultado em permanência na escola



# Avanços importantes

**Fortaleza ocupa o primeiro lugar na taxa de sucesso escolar das cinco maiores redes municipais das capitais, em 2018**

Educação é um sistema complexo que envolve diversos indicadores instáveis, mas, diante desse contexto, Fortaleza vem melhorando resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) - avaliação que verifica a qualidade do ensino nos 184 municípios do Ceará e abrange as escolas públicas das redes estadual e municipais, avaliando os alunos de toda a Educação Básica.

A Capital cearense multiplicou em mais de 10 vezes o número de escolas no nível desejável de alfabetização. Em 2012, eram apenas 20 escolas, o que lhe conferia a última colocação em todo o Estado; no ano passado, já eram 206. Com o resultado, Fortaleza está agora em 103º no ranking da educação dos municípios do Ceará, tendo como base o Spaece Alfa.

Na edição de 2018, os estudantes de Fortaleza conseguiram também melhorar os índices de alfabetização, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os dados divulgados pelo Governo do Estado e Prefeitura Municipal mostram que 92,5% dos alunos finalizaram o 2º ano do Ensino Fundamental alfabetizados. O resultado é superior à média registrada em todo o Ceará, que é de 89,6%.

De acordo com a secretária municipal de Educação, Dalila Saldanha, os números são bastante representativos. "O ranking indica que os resultados foram aferidos a partir da avaliação de 14.491 alunos, quando os municípios que ocuparam os primeiros 10 lugares variaram entre 82 (mínimo) e 455 (máximo) estudantes participantes", declara

## ANEXO N – Notícia completa sobre a classificação de Fortaleza no SPAECE-Alfa em 2018.

www.diariodonordeste.com.br Domingo 19 de maio de 2019 DN

7

METRO



## Salto em educação

A Capital cearense multiplicou em mais de 10 vezes o número de escolas no nível desejável de alfabetização

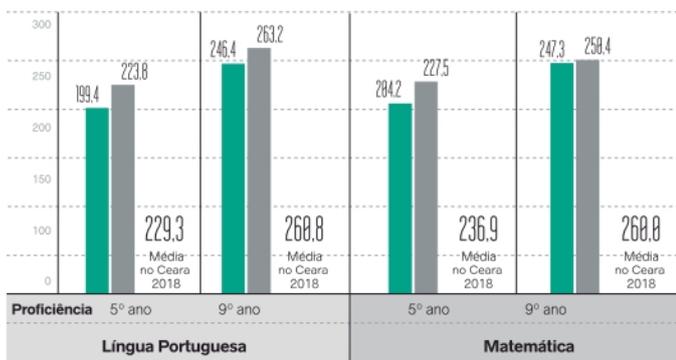
# 206

escolas do 2º ano alcançaram o nível desejável em 2018 na Capital; em 2012 foram apenas 20.

### 2º ano

	Proficiência	Alfabetização
Fortaleza	191,9	92,5%
Ceará	195,1	89,6%

Em Fortaleza: 2012 2018



Fonte: Prefeitura de Fortaleza

Diário do Nordeste

### Proficiência

A proficiência medida, que representa um conjunto de habilidades adquiridas pelos estudantes de Fortaleza no Spaece Alfa (que avalia o nível de leitura), cresceu de 131,4, em 2012, para 191,9, em 2018. “O dado fica próximo da média do Ceará, que hoje é de 195,1”, ressaltou a secretária.

Além de avaliar estudantes do 2º ano, o Spaece também foca em analisar competências de alunos do 5º e 9º anos. Na disciplina de Língua Portuguesa, o índice de desempenho do 5º ano cresceu de 199,4 (2012) para 223,8 (2018). Já em Matemática, os alunos evoluíram de 204,2 para 227,5, em igual período. Em ambas as disciplinas, a série está classificada no nível “intermediário” de desempenho.

Na série final do Ensino Fundamental, os alunos do 9º ano atingiram proficiência de 263,2, superior aos 246,4 registrados em 2012. Contudo, o avanço mais tímido do Spaece foi em Matemática, nesta série, o índice cresceu pouco mais de três pontos, subindo de 247,3 para 250,4.

Garantir o retorno das crianças que deixaram a escola é o desafio para a Prefeitura de Fortaleza

### Censo

A redução do abandono escolar no Ensino Fundamental é também mais uma conquista. De acordo com dados do Censo Escolar, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2018, o percentual de abandono ficou em 0,6%. Em 2017, era 1,4%. Isso coloca Fortaleza como a capital do Nordeste com maior redução na taxa, seguida por Maceió e João Pessoa.

Além disso, com 96%, Fortaleza ocupa o 1º lugar na taxa de sucesso escolar das cinco maiores redes municipais das capitais, em 2018, à frente de São Paulo (95,8), Belo Horizonte (93,7), Manaus (92,9) e Rio de Janeiro (91,7). A taxa de reprovação também caiu de 4,4%, em 2017, para 3,4%, no ano passado.

Para alcançar e avançar nos resultados do Spaece, a secretária da Educação destaca as ações promovidas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) para fortalecer a aprendizagem dos alunos da rede de ensino, por meio de uma política educacional estruturada,

com um conjunto de estratégias que envolvem o acompanhamento pedagógico sistemático com intervenções ao longo do ano letivo, priorizando os níveis críticos em todas as séries e formações específicas e continuadas para professores e coordenadores pedagógicos. Conforme a secretária, a SME desenvolve ainda os programas de fortalecimento da aprendizagem no âmbito da política de ampliação da jornada escolar - Pró-Técnico, Integração e Mais Educação - dos alunos do 1º ao 9º ano.

De acordo com o coordenador do escritório do Unicef em Fortaleza, Rui Aguiar, os números apresentados pela Capital para aprendizagem no Ensino Fundamental revelam os primeiros resultados de um esforço feito pela SME nos últimos 6 anos para acompanhar o que os municípios do interior cearense estão fazendo desde 2004 em torno da alfabetização. Vencidos estes desafios, o coordenador diz que resta garantir o retorno à escola dos adolescentes que abandonaram os estudos por razões como o trabalho infantil.



### FORA DE SALA

O percentual de abandono da sala de aula em Fortaleza ficou em 0,6% em 2018. Em 2017, o índice era de 1,4%.

### EVOLUÇÃO

Na série final do Ensino Fundamental, os alunos do 9º ano atingiram proficiência de 263,2, superior aos 246,4 registrados em 2012 no município.

ANEXO O – Notícia completa informando sobre as escolas premiadas com o PMED 2019.

www.diariodonordeste.com.br Sexta-feira 28 de junho de 2019 DN 7

## Escolas da rede municipal são premiadas por resultado no Spaece

Mais de 270 unidades do ensino fundamental receberam a premiação, ontem. No entanto, estudantes reclamam da falta de itens básicos nas instituições

#Educação metro@verdesmares.com.br

# Desempenho em evolução

O resultado da última edição do Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece) mostra que 276 escolas da Capital atingiram um nível desejável de alfabetização, no ano passado. Em 2012, eram apenas 20 com esse perfil. O avanço de 930% fez a Prefeitura de Fortaleza entregar, ontem, o Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (Pemed). Contudo, ao mesmo tempo em que a rede municipal colhe frutos positivos, quem está dentro da sala de aula ainda se queixa da precariedade da estrutura oferecida.

Ao todo, 206 escolas da rede municipal que obtiveram a partir de 85% dos alunos em nível desejável e alcançaram proficiência adequada em Português e Matemática foram premiadas com placas e recursos financeiros que chegam a R\$ 2 milhões. Já os estudantes do 5º e 9º anos que ficaram nas três primeiras colocações receberam celulares. Cerca de 84 alunos foram contemplados com os aparelhos.

Geovana Ketley Silva, 11, que fazia o 5º ano na Escola Municipal Professor Edilson Brasil Soarez, tirou 1º lugar em Português e Matemática, em 2018, comemora o resultado relembrando a trajetória de estudos. “Quando soube da premiação, revisei todas as provas. Eu tinha muita dificuldade, mas pedi ajuda aos professores”. Porém, após a prova, a surpresa. “A diretora me chamou, eu achava que era alguma coisa ruim, que eu tinha tirado uma nota baixa, mas quando ela me disse do prêmio, eu fiquei sem saber o que falar e por dentro, pulando de alegria”.

Apesar do alcance positivo, o prefeito Roberto Cláudio avalla que melhorar os resultados do 9º ano ainda é um desafio. Esta etapa do ensino fundamental tem a menor evolução em proficiência. O nível de aproveitamento em Matemática passou de 247,3 em 2012 para 250,5, no ano passado. Em igual período, em Português a elevação pulou de 246,4 para 263,2. “A turma que está agora no 9º ano não

passou por uma alfabetização diferenciada. Por isso, que a gente tem que compensar, dando um olhar diferenciado para as séries finais”, destaca.

É também do 9º ano de onde vêm as principais reclamações dos alunos. “Tem livros muito desgastados”. “Nosso professor já deixou de dar aula porque não tinha pincel”. “Ainda não recebemos a farda. O kit escolar (caderno, caneta e lápis) só foi entregue em maio”. Procurada, a Secretaria Municipal da Educação (SME) não enviou resposta até o fechamento desta matéria.

**930%**  
AUMENTO DO NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO  
Apenas 20 escolas da rede municipal tinham o nível desejável de alfabetização, em 2012. Já no ano passado, o número subiu para 206, o que representa um salto de 930%

276 escolas da rede municipal receberam o prêmio Escola com Excelência em Desempenho

O Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (Pemed) foi entregue a instituições da rede municipal que atingiram um nível desejável de alfabetização e avançaram na proficiência em Português e Matemática

“A gente tem que compensar, dando um olhar diferenciado para as séries finais”.

Roberto Cláudio  
Prefeito de Fortaleza

FOTO: SAUL LORENTTO

**ANEXO P** – Notícia completa informando sobre a marca inédita de avaliação alcançada, pela primeira vez, pelos municípios cearenses

2

DN 12 de agosto de 2020 Quarta-feira www.diariodonordeste.com.br

DESTAQUE

EDUCAÇÃO NO CEARÁ



FOTO: GABRIEL ALMEIDA

O Prêmio Escola Nota Dez foi entregue a 362 instituições públicas, pelo desempenho no Spaece 2019, com avaliação de português e matemática

#Spaece2019 metro@svm.com.br

# Avaliação positiva

“

**Estamos construindo caminhos para melhorar o ensino de matemática, que é o nosso grande desafio, principalmente no 9º ano do ensino fundamental”**

**Camilo Santana**  
Governador

**“Sabemos que quando a criança consegue ter o letramento, esse senso crítico, tem mais chances de conseguir um bom emprego e melhorar a vida”**

**Carmênia de Paula**  
Diretora

**O**alicerce da educação de crianças e adolescentes está naquilo que é fundamental para entender todo o resto: as letras e os números. Naquelas, os estudantes cearenses têm evoluído: pela primeira vez, o Estado atingiu nível adequado de alfabetização ao término do 2º ano do ensino fundamental em todas as cidades com 92,7% de efetividade. Os dados são do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), cujos resultados de 2019 foram divulgados ontem (11) pelo Governo do Estado, durante a entrega do Prêmio Escola Nota Dez a 362 escolas públicas cearenses.

As provas do Spaece são aplicadas desde 1992, e identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos da rede pública. Em 2019, pela primeira vez, todos os municípios cearenses atingiram nível “desejável” de alfabetização de crianças ao fim do 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2007, quando a primeira prova foi aplicada, 47,5% dos estudantes concluíam a série

sem saber ler nem escrever ou com alfabetização incompleta, enquanto apenas 29,9% dos alunos terminavam o 2º ano alfabetizados. Hoje, o cenário é distinto: 92,7% das crianças cearenses chegam ao 3º ano fundamental sabendo ler e escrever. O nível de proficiência da rede no Spaece alfa foi de 210,4 pontos, 29 a mais do que há cinco anos.

Alunos do 5º ano do ensino fundamental também mostraram evolução no aprendizado das letras: 58% deles atingiram desempenho adequado em língua portuguesa, em 2019, e apenas 15% tiveram resultados críticos ou muito críticos. Em 2008, apenas 7% dos estudantes avaliados tinham desempenho adequado. Já no ano passado, dos 184 municípios cearenses, 125 apresentaram desempenho “adequado”, e outros 59, “intermediário”. Nenhum teve situação considerada crítica ou muito crítica. O nível de proficiência na disciplina somou 234,9 pontos, acima dos 225 necessários para um resultado considerado positivo.

Entre os estudantes maiores, no 9º ano do ensino fundamental, os resultados na avaliação mais recente de português foram adequados para 24% dos participantes, críticos no grupo com 26% e muito críticos para 11%. Cenário positivo em comparação com os dados de 2008, quando apenas 3% conseguiram aprender no nível adequado, 44% deixaram a modalidade de ensino em nível crítico e 37% na classificação muito crítica. Quando observado os índices do Estado em 2019, nove municípios estão em situação adequada, 154 na classificação intermediária, 21 na crítica e nenhum na categoria muito crítica. O nível de proficiência em português ficou em 263,6.

## Desafio

Já nas exatas, o ensino ainda engatinha: seis a cada dez alunos passam para o ensino médio com nível crítico de aprendizado em matemática. Em 2019, um a cada quatro estudantes do 5º ano tiveram aprendizado crítico ou muito crítico, en-

## Alfabetização alcança nível adequado em todas as cidades do CE

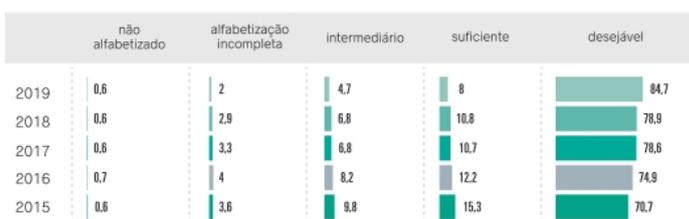
Dados da Secretaria da Educação apontam evolução de crianças e adolescentes em língua portuguesa para o patamar em que 92,7% dos cearenses desenvolvem a leitura e escrita no 2º ano do ensino fundamental

# DESTAQUE

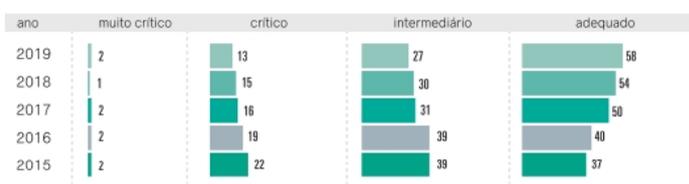
### Aprendizado de cearenses no ensino fundamental

Com base em provas aplicadas em 2019, Spaece traça panorama sobre desempenho dos estudantes em português e matemática

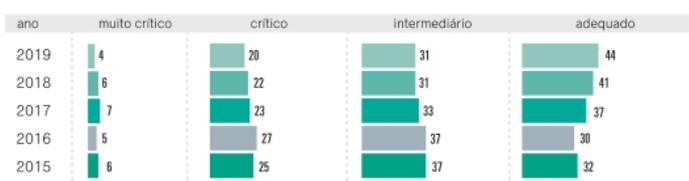
**2º ano – Alfabetização** | Pela primeira vez, todos os municípios cearenses atingiram nível desejável de alfabetização, em 2019.



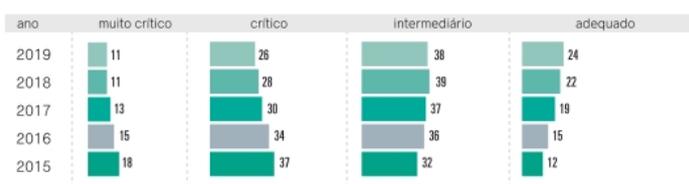
**5º ano – Língua Portuguesa** | Dos 184 municípios, 125 tiveram desempenho "adequado", e outros 59, "intermediário".



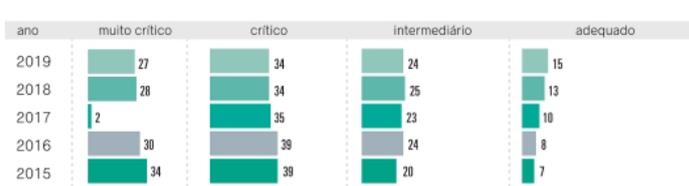
**Matemática** | Dos 184 municípios, 78 tiveram desempenho "adequado", 103 "intermediário", e 3 "crítico".



**9º ano – Língua Portuguesa** | Dos 184 municípios, 9 tiveram desempenho "adequado", 154 "intermediário" e 21 "crítico".



**Matemática** | Dos 184 municípios, 10 tiveram desempenho "adequado", 48 "intermediário" e 126 "crítico".



quanto menos da metade (44%) atingiu o nível desejado. O nível de proficiência dos alunos, no ano passado, ficou em 241,6 pontos, considerado "intermediário": o ideal é acima de 250 pontos. Apenas 78 municípios tiveram desempenho "adequado"; 103, "intermediário"; e três, "crítico". A evolução, porém, ainda que vagarosa, existe: em 2008, apenas 4% dos estudantes tinham desempenho adequado na ciência exata.

Ao concluir o ensino fundamental, 15% dos estudantes alcançam o nível adequado de aprendizado, enquanto 34% passam em nível crítico e 27% em nível muito crítico, de acordo com os resultados do ano passado. Em 2008, apenas 1% chegavam ao resultado adequado, 34% ficavam em nível crítico e a maioria, com 54%, concluía o ensino fundamental em nível muito crítico. No Ceará, 10 cidades estão no nível adequado, 48 no intermediário e 126 na classificação crítica - o Estado alcançou proficiência de 263,4.

Durante a divulgação dos resultados, o governador Camilo Santana reconheceu que o cenário dos anos finais do ensino fundamental é "bastante preocupante". "Estamos construindo caminhos para melhorar o ensino de matemática, que é o nosso grande desafio, principalmente no 9º ano do ensino fundamental. Estamos avançando, mas ainda é preciso muito", apontou.

#### Premiadas

Entre as mais de 300 escolas premiadas pelo bom desempenho no ensino fundamental, apenas uma foi de Fortaleza: a Escola Municipal Professor Luís Costa, no bairro Luciano Cavalcante, com desempenho destaque no 2º ano. O município de Sobral, por exemplo, referência em educação no Ceará e no Brasil, teve 22 instituições premiadas. As escolas-destaques receberam R\$ 2.000 para cada aluno avaliado, enquanto as unidades "que ainda precisam melhorar seus resultados" serão apoiadas com R\$ 1.000, conforme a Secretaria da Educação (Seduc).

Na Capital, professores, pais, alunos e gestão devem definir como o prêmio conquistado pelas duas turmas do 2º ano, com 50 crianças, deve ser aplicado. "É fruto do trabalho de toda a comunidade escolar, do compromisso das professoras, da coordenação pedagógica,

com distrito de educação, a SME (Secretaria Municipal de Educação) e dos projetos que a gente tem aqui na escola", refletiu a diretora Carmênia de Paula.

Esse reconhecimento também contribuiu para a motivação da equipe no aperfeiçoamento do aprendizado dos estudantes. "Nós pretendemos continuar avançando porque sabemos que quando a criança consegue ter o letramento, esse senso crítico, tem mais chances e conseguir um bom emprego e melhorar a vida. Nós somos da comunidade e é um prazer muito grande ver aquele aluno pequenininho que já sabe ler e conhece os gêneros textuais: é a base".

#### Metodologia

O planejamento voltado ao igual alcance dos estudantes e o acompanhamento familiar são os fatores que garantiram o 1º lugar entre as turmas do 5º ano da rede estadual, com a celebra do diretor da Escola Vicente Antenor, Osmarino Ribeiro. No distrito de Rafael Arruda, em Sobral, 720 estudantes foram matriculados no último ano letivo, avaliado pelo exame, e também receberam premiação pelos resultados das turmas de 2º, 5º e 9º ano. "Nós seguimos uma trilha: aulas de tempo integral no ano inteiro, melhores professores por área, aulas aos sábados e feriados e apoio das famílias, que é muito importante e elas contribuem", atesta o gestor.

São feitas reuniões semanais entre os docentes, prática continuada de forma remota, para avaliação das metodologias empregadas e do resultado dos estudantes. "Todos têm uma estratégia diferenciada, um novo ensino, temos de saber a dinâmica de compartilhar todos esses conhecimentos e ver qual a dificuldade de cada aluno. No planejamento específico, a gente monta a estratégia para aquele aluno que está (com desempenho) mais fraco ou que não estava acompanhando", explica. Com a necessidade de ensino remoto, é disponibilizado material impresso para as famílias sem acesso à internet.

A Escola não alcançou os índices ideais quando avaliada a habilidade dos estudantes com os números, diante da defasagem de profissionais na área. "Mas a gente vai colocando estratégias porque a gente tem as outras disciplinas também", pontua Osmarino.





escola, sempre visando aprimorar o processo de aprendizado dos estudantes. "Temos várias demandas, mas vamos conversar com os professores e decidir".

No caso da EM Rachel Viana Martins, já existe uma proposta em vista: o valor conquistado pelo segundo lugar geral na Pemed 2020 dever ser destinado à informatização do processo de aprendizagem. Com o prêmio adquirido no ano anterior, foram comprados dois notebooks para o atendimento em duas salas de alfabetização, conforme explica o diretor da unidade, Wellington Rodrigues.

#### Incentivo

"Temos esses resultados de excelência na alfabetização desde 2013. De uns tempos para cá, sempre estivemos entre as cinco primeiras. Com o passar dos anos, as políticas educacionais do município foram sendo mais implementadas. O que foi fundamental para que a gente conseguisse manter esse índice é a permanência do aluno, essa busca ativa", pondera o diretor.

Ele reforça o trabalho em parceria com a coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais, Eliane Batista Penha, que é voltado, segundo explica, unicamente para a aprendizagem do Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. "A gente fica muito feliz. Esse prêmio dá uma injeção de ânimo, pelo reconhecimento de um trabalho feito a muitas mãos. Dá energia para o ano que vem", revela Rodrigues.

Chegando ao fim de um ano atípico, o incentivo e o ânimo foram bem-vindos na rotina do estudante Angelo Arthur Castro Gadelha, 16. Até o ano passado, o jovem foi aluno da Escola de Tempo Integral (ETI) Professor Alexandre Rodrigues, onde se destacou na avaliação do Spaece. Ele foi premiado com um smartphone, e comemorou a surpresa positiva com os pais e a irmã.

#### Resultado

"A prova do Spaece no ano passado foi um tanto difícil, mas não tanto quanto eu esperava. Foi boa. Tive que estudar bem mais pra conseguir esse resultado, e todo mundo no colégio mandava a gente estudar. Diretor, professores. Até os funcionários que faziam a limpeza diziam pra gente ir estudar", lembra.

Angelo pretende cursar Programação no Ensino Superior, e já se prepara para o próximo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). "Está dando certo, tudo encaminhado e seguindo o plano", diz.

Já para o pequeno Wendel Lucas, 11, receber um novo celular como prêmio foi mais que sinônimo de uma boa surpresa. Com o aparelho, ele poderá acompanhar melhor as aulas remotas, o que antes só era possível através do celular de sua mãe, Rachel Oliveira, 36. Ele foi premiado por seu desempenho no Spaece no ano passado, quando era aluno da EM Saraiva Leão.

"Era um celular pra duas pessoas aqui. Ele ficou muito feliz, ligaram pra gente ontem

A escola alcançou pela terceira vez o melhor resultado no Spaece em Fortaleza

da escola, pra avisar. Ele é um aluno muito esforçado. E a diretora, a coordenadora e os professores foram muito atenciosos, tiveram um preparo muito bom na escola. Tinha reforço à tarde", conta a mãe.

Rachel diz que seu filho continua acompanhando as atividades online, e as boas notas no último boletim confirmam o esforço. "Ele sempre se destacou, graças a Deus. Isso eu devo à escola. Com professores e coordenadores que ajudam, já é um incentivo".

#### Futuro

Em meio às incertezas provocadas pela pandemia, para a Educação no ano de 2021, se-

rá preciso contar com o preparo estrutural e acompanhamento constante, conforme descreve a secretária municipal Dalila Saldanha.

"A pandemia é um desafio, tivemos um trabalho de atenção às famílias e aos estudantes e seguimos buscando garantir o vínculo com a escola. A gente tem um acompanhamento muito de perto de todos os estudantes nas interações, inclusive daqueles que têm dificuldade de interagir por algum aplicativo. Várias ferramentas foram utilizadas", pontua. A titular da SME garante, ainda, que os protocolos foram cumpridos, valendo-se de "estratégias de ferramenta digital". "O trabalho dos professores foi fantástico nesse processo", afirma.

Para Wellington Rodrigues, a expectativa é de poder retomar a avaliação do Spaece em 2021 - já que as provas não puderam ser aplicadas nesse ano - tendo a segurança em primeiro lugar. "A escola também investiu nessa parte de adequação, com tapetes sanitizantes, lavatórios, álcool em gel. Fisicamente, estamos preparados", declara.

Carmênia de Paula destaca, por sua vez, a intenção de manter os bons resultados dos anos anteriores. "Já estamos pensando na elaboração das apostilas do próximo ano letivo, porque é um material que é bem recebido pelos alunos, tem bons efeitos no aprendizado. Vamos direcionar isso para eles e vir com força total em 2021. Não podemos desistir".

# METRO

# “

**Em educação não pode ter comodidade, a celebração é do resultado e vamos atrás de melhorar no outro ano ainda mais”**

**Roberto Cláudio**  
Prefeito de Fortaleza

**“Temos resultados de excelência na alfabetização desde 2013. O prêmio dá uma injeção de ânimo, o reconhecimento de um trabalho feito a muitas mãos”**

**Wellington Rodrigues**  
Diretor da Escola Municipal Rachel Viana Martins

**ANEXO R** – Notícia completa sobre o avanço de Fortaleza em alfabetização e nas disciplinas de Português e Matemática, em 2021.

DN 20 de dezembro de 2020 Domingo www.dianodonordeste.com.br

**METRO**

**Capital avança em alfabetização e índices de Português e Matemática**  
Acompanhamento individualizado de alunos, formação continuada do corpo docente e parcerias com famílias e entidades vêm impulsionando bons indicadores em competências e habilidades. Efeitos da pandemia se impõem como desafios a serem superados pela área.

#Educação metro@svm.com.br

**Além da sala de aula**

**Gestão da educação comemora resultados a partir de diagnósticos e mudanças realizados desde 2013. Especialistas defendem a manutenção de investimentos desde a base da formação, na Educação Infantil.**

**E**ducação de qualidade é um termo defendido comumente pela população e pelos gestores públicos. Contudo, a área precisa de investimentos constantes para que os indicadores educacionais cresçam e, quando atingirem um patamar ideal, se mantenham. Nos últimos oito anos, a rede municipal de Fortaleza acumula bons resultados em avaliações da Educação Básica para crianças e adolescentes, ampliando habilidades na alfabetização e nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática – embora, historicamente, esta última ainda represente um entrave.

A Capital cearense multiplicou o número de alunos no nível desejável de alfabetização, de acordo com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee-Alfa) 2019, que avalia a qualidade do ensino nos 184 municípios do Estado. Em 2013, ela era a lanterna. No ano passado, atingiu a posição 125 no ranking. Os dados mostram que 94,5% dos alunos finalizaram o 2º ano do Ensino Fundamental sabendo ler e escrever, resultado superior à média cearense de 92,7%.

Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019 da rede municipal de Ensino destacou Fortaleza como a 5ª capital brasileira com a melhor média nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e 4º lugar nos anos finais (do 6º ao 9º ano), além de ficar acima da média geral brasileira e de todas as regiões do País.

Os benefícios são celebrados pela titular da Secretaria Municipal de Educação (SME), Dalila Saldanha, que assumiu a Pasta há quatro anos. Para ela, o êxito está em investir em ações desde a base, garantindo um direito “essencial na vida de qualquer pessoa”: o letramento. O processo foi reorganizado à luz do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic), do Governo do Estado.

Entre as linhas de ação, ela destaca a formação continuada e a valorização de professores, incluindo a seleção de gestores por mérito; a reestruturação e reforma da rede de ensino; a criação dos distritos de educação; o fortalecimento da parceria com as famílias, e um “rígido controle” da frequência escolar diária, desde 2017.

“Essa iniciativa parece muito básica, mas tem um impacto gigante no processo porque a gente garante a permanência das crianças na escola. Só conseguimos aplicar as estratégias que a rede organizou, um currículo inovador, se ela estiver na escola. Foi um processo fundamental para combater a reprovação e garantir a aprendizagem”, disse Nukácia Meyre Silva Araújo, doutora em Educação e professora da Universidade Estadual do Ceará (Uece), elogia a metodologia municipal a partir da atualização constante do material didático e do uso de softwares como o Luz do Saber, do Estado, agregados ao ensino tradicional. Segundo ela, é preciso desenvolver tanto o letramento matemático como linguístico, cujas linguagens são essenciais para viver e interagir em sociedade.

“Quanto mais cedo e quanto mais o aluno estiver se apropriando da aprendizagem”, disse

Letramento adequado nos anos iniciais é um dos principais fatores para o desenvolvimento escolar

**242 mil**  
**CHIPS PARA AULA REMOTA**  
Em outubro, a Prefeitura licitou a compra de 242 mil chips de acesso à internet para pacotes com duração de seis meses, prorrogáveis por mais seis. Serão fornecidos 230 mil chips para alunos e mais 12 mil para professores da rede.

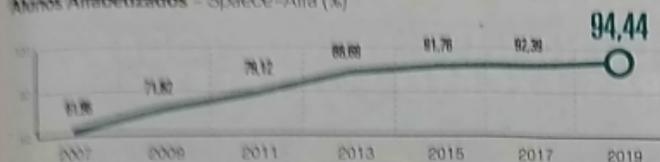
**90,1%**  
**DEREDUÇÃO EM TAXAS**  
As taxas de reprovação e abandono escolar, chamadas de “taxas de insucesso”, na rede municipal de Fortaleza caíram de 19,3%, em 2011, para 1,9%, em 2019. O dado representa queda de 90,1%, segundo o Censo Escolar.



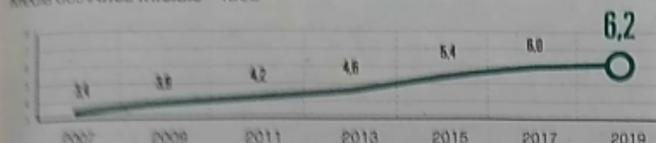
## Evolução ano a ano

Os indicadores da Capital em avaliações de ensino apontam para avião de políticas públicas aplicadas nas escolas

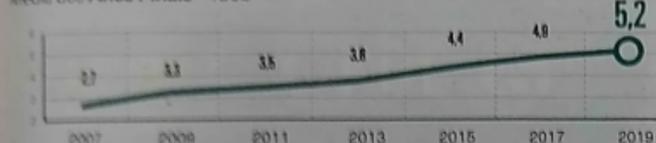
### Anos Alfabetizados - Spaaee-Alfa (%)



### Média dos Anos Iniciais - Ideb



### Média dos Anos Finais - Ideb



### Iniciativas para os resultados



Banco ativo para monitorar crianças e adolescentes fora de escola ou em risco de evasão



Acompanhamento da frequência escolar diária e emissão de relatórios individualizados



Fortalecimento dos vínculos com as famílias para melhorar o processo de aprendizagem



Formação continuada do corpo docente e valorização do mérito de educadores

Fonte: Censo Escolar/Ideb/Spaaee/SME

Diário do Nordeste

mais ele vai ter sucesso em ler, escrever e ser capaz de encontrar tanto as adequações quanto os enganos que outros quem provocar", explica a especialista. Nukácia defende ainda que, no ensino, a escola considere as novas interações no mundo digital que exigem também a interpretação de imagens, vídeos e áudios.

Além da proposta pedagógica, a gestão municipal também precisa lidar com um contingente cada vez maior de atendidos. Atualmente, são cerca de 231 mil alunos matriculados em 582 unidades, entre es-

colas, Centros de Educação Infantil (CEIs) e creches parcelares. O número representa 5% a mais que os 220 mil registrados no ciclo anterior, de acordo com o Censo Escolar.

A secretária Dalila Saldanha também comemora a ampliação da rede de ensino integral da cidade. Fortaleza atingiu, em 2019, o primeiro lugar em cobertura percentual de matrículas na modalidade, com 49,4% dos estudantes usufruindo do sistema, ofertado em 27 Escolas de Tempo Integral, 162 CEIs e programas de fortalecimento da aprendiza-

gem, que atuam na ampliação da jornada escolar para alunos do 1º ao 9º ano.

"Desde 2013, todos os novos equipamentos de educação infantil abertos são de tempo integral. Temos um amplo espaço para oferecer atividades principalmente ligadas ao esporte, à cultura e ao lazer", garante. "Todas as nossas unidades cumprem exatamente os mesmos protocolos e recebem exatamente os mesmos materiais. A medida que vamos identificando uma necessidade de maior apoio, estamos lá com nossa rede de for-

madores". Para Rui Aguiar, coordenador do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no Ceará, o desafio da nova gestão municipal é garantir as conquistas de aprendizagem alcançadas até 2019 e identificar quais necessidades de ensino não foram garantidas durante a pandemia. "Mesmo que os alunos tenham tido aulas remotas, algum conteúdo que será importante para o futuro se perdeu. Também é importante manter o investimento na coordenação pedagógica porque educação é equipe: o professor na sala de aula e bons gestores e coordenadores dando apoio", detalha.

A preocupação é compartilhada pela consultora de vendas Lilliane Nunes, mãe de Joel, de 10 anos, estudante da rede municipal. Ela se orgulha do filho "adiantado" uma série, cursando o 6º ano, mas percebe que o rendimento dele caiu durante a pandemia. "Ele começou a sentir falta dos amigos e a ter dificuldade nas tarefas. Precisei procurar as professoras e coordenação, e me pediram para ficar calma", lembra.

### Adaptação

As expectativas de mãe e filho, que tiveram Covid-19, é que as atividades sejam normalizadas no início de 2021. Até lá, Lilliane valoriza a assistência da escola. "Todos os dias enviam as tarefas, mandam mensagem, perguntam como a família está. O colégio sempre esteve presente e, quando não deu pra fazer alguma tarefa, entendeu", afirma.

A Prefeitura já iniciou a aquisição de chips de celular para fornecer internet a 230 mil alunos da rede. Porém, a professora Nukácia Meyre, da Uece, reforça que somente a disponibilização de dispositivos não é suficiente: é preciso encontrar um equilíbrio entre a manutenção da segurança dos alunos e o conteúdo ministrado remotamente.

"Para as crianças das séries iniciais, e até das outras etapas, é difícil ficar na frente da tela durante muito tempo. Se elas passam quatro horas na escola, não podem assistir à aula durante quatro horas no computador ou no celular. Não dá só para transpor, e diversas adaptações precisam ser feitas", observa.

“

**Não tenho dúvidas de que a ampliação de jornada e escolas de tempo integral têm sido grandes responsáveis por essa melhoria”**

**Dalila Saldanha**  
Secretária de Educação

**Quanto mais cedo e quanto mais o aluno estiver seguro no percurso de alfabetização, mais ele vai ter sucesso em ler e escrever”**

**Nukácia Meyre**  
Professora da Uece

## ANEXO S – Notícia completa sobre o percentual de alunos alfabetizados no CE em 2022.

4

DN 21 de junho de 2023 quarta-feira www.diariodonordeste.com.br

**Diário**  
#Spaace  
#Alfabetização  
#Avaliação

# CEARÁ

## Ceará tem 84,6% dos alunos alfabetizados, mas índice cai e é o pior em oito anos, segundo Spaace. O raio-x dos resultados do ensino fundamental público cearense foi divulgado nessa terça-feira (20)

#Educação Gabriela Custódio | Theyse Viana | Dahiana Araújo ceara@svm.com.br



Estudantes do 2º ano foram avaliados para mensurar o nível de alfabetização

FOTO: HELENE SANTOS

# Abaixo do esperado

A proporção de estudantes cearenses da rede pública com nível desejável de alfabetização chegou, em 2022, ao patamar mais baixo desde 2015. Os dados são do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará, o Spaace 2022 Alfa, e mostram que 72,2% dos avaliados atingiram desempenho “desejável” - em 2019, o percentual era de 84,7%. A avaliação de alfabetização mede o desempenho de alunos do 2º ano do ensino fundamental, que, no geral, são crianças entre 7 e 8 anos. Apesar da queda, o Estado ainda mantém um nível positivo de alfabetização, e a principal causa da redução são os impactos da pandemia. O percentual de alunos que alcançou o nível suficiente de alfabetização foi 12,4%,

**293.825**  
Alunos, distribuídos em 3.840 escolas municipais e estaduais, realizaram as provas do Spaace em 2022

portanto, somados os valores, 84,6% dos estudantes do Estado são considerados alfabetizados.

Entre os demais níveis, o Spaace, pesquisa realizada pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), mostra o seguinte cenário do Ceará neste último levantamento: intermediário: 9,2%; alfabetização incompleta: 4,7%; não alfabetizado: 1,5%. Os resultados da avaliação de estudantes do ensino funda-

mental no Spaace 2022 Alfa, o primeiro exame aplicado após a pandemia de Covid, foram divulgados na tarde dessa terça-feira (20) pelo Governo do Estado. De acordo com a gestão, 293.825 alunos, distribuídos em 3.840 escolas municipais e estaduais, realizaram as provas do Spaace em 2022. A avaliação é aplicada em todos os municípios cearenses, e mensura, entre outros aspectos, a estabilidade na alfabetização de crianças. Para atingir o “nível desejável” de alfabetização, conforme a metodologia do estudo, os alunos precisam obter 150 pontos na avaliação. No “nível suficiente”, a pontuação vai de 125 a 150; e no “intermediário”, de 100 a 125. A alfabetização é “incompleta” quando as crianças pontuam de 75 a 100 - abaixo

disso, elas são consideradas “não-alfabetizadas”.

**Recomposição**  
No início de 2022, a Seduc aplicou uma avaliação diagnóstica em colaboração com os municípios para verificar o impacto da pandemia sobre a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental. Os dados, que não foram divulgados à época, mostram um cenário ainda pior na alfabetização. Eles sinalizam que apenas 26% dos estudantes estavam alfabetizados em nível adequado. O levantamento da época revelou o seguinte cenário: desejável: 26; suficiente: 17; intermediário: 16; alfabetização incompleta: 28; não alfabetizado: 14.

A partir desses resultados do começo de 2022, segundo a Seduc, foi iniciado um trabalho focado na recomposição das aprendizagens por meio do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic). No último Spaace aplicado antes da pandemia de Covid, divulgado em agosto de 2020, todas as cidades do Ceará atingiram o nível desejável de alfabetização, com 92,7% das crianças sabendo ler e escrever ao término do 2º ano do Ensino Fundamental. Leia o conteúdo completo em diariodonordeste.verdesmares.com.br

**A avaliação é aplicada em todos os municípios cearenses, e mensura, entre outros aspectos, a estabilidade na alfabetização de crianças**

## ANEXO T – Notícia completa sobre a premiação PEMED 2023.

WWW.OPOVO.COM.BR  
QUINTA-FEIRA  
FORTALEZA - CEARÁ - 7 DE SETEMBRO DE 2023

CIDADES 17

## Prefeitura premia escolas por resultados no Space

**| FORTALEZA |** Mais de R\$1 milhão em prêmios foram entregues na cerimônia do Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (Pemed)

YURI ALLEN/ESPECIAL PARA O POVO

ANA RUTE RAMIRES  
aruteramires@opovo.com.br

Escolas, professores e alunos da Rede Municipal de Fortaleza com os melhores resultados no Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (Space) e no Space-Alfa receberam o Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (Pemed) 2023. Cerimônia ocorreu nesta quarta-feira, 6, no Centro de Eventos do Ceará, com entrega de mais de R\$1 milhão em prêmios.

Segundo a Secretaria Municipal da Educação (SME), foram 100 escolas premiadas com recursos financeiros e 416 alunos contemplados com smartphones, sendo 100 para os estudantes do 5º ano e 316 para os de 9º ano. Todos os 1.235 professores das escolas premiadas ganharam elogio no Diário Oficial do Município (DOM).

“É uma motivação com incentivo financeiro que a gente tem para que todos cheguem no nível excelência máxima. A gente não quer selecionar ninguém, a gente quer que todo mundo tenha um nível de excelência que é a escala de proficiência do Space”, detalha a secretária da Educação, Dalila Saldanha.

A Escola Municipal Professor José Cirio Pereira Filho foi a unidade que alcançou o 1º lugar geral do Município, com 99,1% de alfabetização no 2º ano no Space. Localizada no Conjunto Alameda Jatobá, bairro Siqueira, a equipe preza pela parceria entre a equipe e foca na necessidade de cada aluno para conseguir atingir os objetivos. É o que relatam Germana Castro e Odalza Lima, que atuam como coordenadoras na escola.

Flávio Augusto Bandeira Vasconcelos, 16, que cursou o 6º ano na Escola Municipal de Tempo Integral Filgueiras Lima, no bairro Jardim América, foi

o filho recebido durante o período em que estudou na unidade municipal. “É um orgulho, ele é muito estudioso. E os professores são muito empenhados. Não deixam a desejar aos de nenhuma escola particular. Na pandemia, eles acompanhavam muito”, relata.

O prefeito José Sarto (PDT) destacou o protagonismo estudantil e a equipe de profissionais da educação do Município. “Não é uma das melhores, é a melhor educação das capitais brasileiras”, elenou. Segundo ele, a estratégia para alavancar os resultados é investir na proposta pedagógica e engajar a equipe.

“Planejamento estratégico, planejamento de aula, avaliação periódica e exemplo. Cada escola incentiva a outra. Aqui não há concorrência para ser protagonista diminuindo outro. Aqui, um puxa o outro”, elogia.

Embora tenha melhorado resultados ao longo da última década, a rede municipal de Fortaleza não conseguiu nenhuma escola em nível da premiação Escola Nota 10 no Space 2022. Todas as 374 unidades premiadas foram de municípios do interior.

**ESCOLA** Municipal Professor José Cirio Pereira Filho conquistou primeiro lugar

**SPACE**  
Space voltou a ser aplicado em 2022, após ser suspenso por dois anos por causa da pandemia. 350 mil alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental em todas as escolas da rede estadual participaram

## Novas farmácias polo são inauguradas em dois bairros da Capital

**| SAÚDE |** Equipamentos irão oferecer 137 medicamentos

MARCOS MOURA/PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA

FARMÁCIA polo no posto Gothardo Peixoto

entregues por meio dessa modalidade em 2022, número já alcançado entre os meses de janeiro e agosto deste ano.

Além das farmácias entregues hoje, a população pode buscar o serviço no posto de saúde Benedito Arthur de Carvalho, no bairro Luciano Cavalcante, e em outras 15 unidades. Confira endereços aqui.

O atendimento no posto Gothardo Peixoto, onde ocorreu a solenidade de entrega das farmácias, já vinha sendo avaliado pelos usuários. Durante o evento, foram entregues certificados para os atendentes melhor avaliados em votação feita no aplicativo Mais Saúde, da pasta municipal.

Outro ponto destacado durante o evento foi a consulta do estoque de medicamentos no app, no qual os moradores da Capital podem conferir os remédios disponíveis em cada posto bem como a quantidade.

A medida já segue as determinações da Lei Federal N°14.654, sancionada no último 23 de agosto, que exige a divulgação quinzenal dos estoques de remédios em todas as farmácias do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil a partir de fevereiro.

“Fortaleza começou há quase três meses a fazer isso com uma grande diferença: a nossa atualização é on-line, em tempo real”, explica o titular da SMS, Galeno Taumaturgo.

Duas novas farmácias polo foram entregues nesta quarta-feira, 6, em solenidade no posto Gothardo Peixoto, no bairro Damas, em Fortaleza. As unidades nos postos Gothardo Peixoto, e no Mariusa Silva de Souza, no Bonsucesso, irão oferecer 137 medicamentos para os moradores da Capital.

O objetivo das novas inaugurações, que fazem parte do pacote de investimentos para a saúde anunciado em abril, é espalhar geograficamente as farmácias polo pela Cidade, como afirma o prefeito de Fortaleza, José Sarto (PDT). “No processo de ampliação a gente procurou distribuí-la de uma maneira que ficasse especialmente toda a população de Fortaleza acessando”, disse o gestor durante a entrega.

Diferente das farmácias básicas que possuem remédios apenas de uso contínuo, as farmácias polo oferecem também medicamentos especializados, ou seja, aqueles de maior complexidade que exigem a retenção da receita médica.

Segundo dados da Secretaria Municipal da Saúde (SMS), cerca de 120 milhões de itens farmacêuticos foram

ANEXO U – Notícia completa sobre percentual de alunos do 2º. ano que sabem ler e escrever.

# Diário do Nordeste

28 de maio de 2024 Ano 42/Nº 19108  
TERTA-FEIRA  
Fundador: Edison Queiroz  
www.diariodonordeste.com.br

## 97% dos alunos do CE terminam 2º ano sabendo ler e escrever

**Dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece), divulgados nessa segunda-feira (27), apontam que 97% dos alunos do Estado terminaram o 2º ano do ensino fundamental (EF), em 2023, sabendo ler e escrever** P.2e3



FOTO: JOHANNES DE OLIVEIRA

DESTAQUE

SPAECE 2023

Em 2023, Ceará se aproximou de universalizar a alfabetização de crianças



“

**A evolução da alfabetização está atrelada aos resultados do PAIC – o Programa de Alfabetização na Idade Certa. Esse resultado mostra esse desempenho. A queda anterior foi por causa da pandemia, mas nos recuperamos”**

**Eliana Estrela**  
Secretária estadual da Educação

**São crianças que passaram pela alfabetização no momento de ensino remoto, e pela falta de autonomia elas foram muito afetadas. Mas o trabalho de recomposição vem fazendo o efeito esperado”**

**Emanuelle Grace**  
Secretária executiva de Cooperação com os Municípios

#Educação

**Theyse Viana** [theyse.viana@svm.com.br](mailto:theyse.viana@svm.com.br)

# Habilidade garantida

**A**prender a ler e a escrever na idade certa é determinante para a trajetória escolar de qualquer estudante - e mais de 97% dos pequenos cearenses garantiram essas habilidades até o 2º ano do ensino fundamental (EF), em 2023.

Os dados são do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SpaECE), divulgado nesta se-

gunda-feira (27), e mostram um crescimento da chamada “proficiência em Língua Portuguesa” em relação a 2022.

Em 2022, apenas 84,6% dos alunos concluíram o 2º ano do EF com níveis desejáveis ou suficientes de alfabetização, reflexo das perdas de aprendizagem causadas pela pandemia e pior índice em 8 anos. Já no ano passado,

a proficiência das crianças em português superou a de 2019, chegando aos seguintes resultados: nível desejável: 91,8%; nível suficiente: 5,3%; níveis intermediário e alfabetização incompleta: 2,9%.

O levantamento, conduzido pela Secretaria Estadual da Educação (Seduc), avalia os alunos de todos os municípios da rede pública cearen-

## Alfabetização cresce e 97% dos alunos do CE terminam 2º ano sabendo ler e escrever, aponta Spaece

Resultado é da avaliação aplicada na rede pública em 2023 para medir desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática

## DESTAQUE



FOTO: GABRIEL LIMA

para reduzir os efeitos do covid-19 na aprendizagem dos estudantes. Foram instituídas parcerias importantes, construídos documentos para orientação aos protocolos sanitários e para o retorno das atividades presenciais no modelo híbrido.

### Pacto pela aprendizagem

Lançado em 2021, o Pacto pela Aprendizagem tem o objetivo de fortalecer o regime de colaboração entre o estado e os 184 municípios cearenses para promover a recomposição da aprendizagem dos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental diante do contexto de pandemia.

A estratégia possui ações voltadas ao apoio pedagógico, implementação do tempo integral, fortalecimento das competências socioemocionais e melhorias na infraestrutura das escolas. Em junho de 2022, o Governo do Ceará anunciou a ampliação da vigência do pacto até 2024.

Foram articuladas iniciativas para implementar ciclos de recomposição das aprendizagens nas redes municipais e garantidos equipamentos, plataformas de aprendizagem e materiais de apoio a professores e alunos.

Em 2007, o Ceará iniciou uma transformação na educação com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), política pública prioritária do Governo Estadual, que tinha como meta alfabetizar todas as crianças cearenses até os 7 anos de idade. A iniciativa constituiu um marco no regime de colaboração entre estado e municípios e, com suas reformulações ao longo dos anos, tem contribuído de maneira significativa para a melhoria dos resultados da educação pública, servindo de referência a outras unidades da federação.

Mesmo não sendo responsável direto pela oferta de matrícula para o Ensino Fundamental, o Governo do Ceará vislumbrou a garantia da aprendizagem das crianças e jovens na idade certa como uma política pública prioritária. Neste sentido, passou a oferecer formação continuada aos professores do Ensino Fundamental, apoio à gestão escolar e material estruturado, entre outras ações voltadas à garantia do direito à aprendizagem.

se, incluindo escolas municipais e estaduais e aplicando provas em séries-chave da trajetória escolar: 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. Para Ellana Estrela, titular da Seduc, a evolução da alfabetização está atrelada aos resultados do PAIC - o Programa de Alfabetização na Idade Certa. "Esse resultado mostra esse desempenho. A queda anterior foi por causa da pandemia, mas nos recuperamos", comemorou.

Os índices considerados excelentes na proficiência em Língua Portuguesa no 2º ano do EF não se repetem nos anos seguintes.

Entre os estudantes do 5º ano, último dos "anos iniciais" do EF, 63,8% alcançaram nível "adequado" de aprendizagem em português. Outros 22,7% tiveram desempenho "intermediário", 11,5% "crítico" e 2% "muito crítico".

"São crianças que passaram pela alfabetização no momento de ensino remoto, e pela falta de autonomia elas

foram muito afetadas. Mas o trabalho de recomposição vem fazendo o efeito esperado", analisa Emanuelle Grace, secretária executiva de Cooperação com os Municípios.

No ano de transição entre o EF e o Ensino Médio, o 9º ano, os índices são ainda mais preocupantes: mais de um terço (34,8%) dos alunos tiveram desempenho "crítico" ou "muito crítico" em português, ao término de 2023, com os seguintes resultados: nível adequado: 29,1%; nível intermediário: 36,1%; nível crítico: 22,6%; nível muito crítico: 12,2%.

A secretária da Educação reconhece que "à medida que vamos avançando nas séries, o desafio aumenta", e destaca a importância da aliança entre escola e famílias para fortalecer a aprendizagem e garantir que os alunos estejam em sala de aula.

Já Emanuelle Grace destaca o crescimento do número de alunos na faixa de proficiência "intermediária" em

relação a 2022. "Com intervenções pedagógicas assertivas, reduzimos o número de municípios no nível crítico e aumentamos no adequado", observa.

O Spaece é uma avaliação para identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, como define a Seduc.

As provas abrangem a alfabetização, aplicadas para alunos do 2º ano do EF; o Ensino Fundamental, feita por estudantes dos 5º e 9º anos; e do Ensino Médio, aplicada entre adolescentes do 3º ano, o último do ensino básico.

Com o objetivo de reconhecer o esforço em prol da alfabetização logo nos primeiros anos de escolaridade, e a continuidade desse trabalho nas séries seguintes, existe o Prêmio Escola Nota Dez, instituído pelo Governo do Ceará.

O Ceará foi um dos primeiros estados a estruturar ações de apoio à escola, ao professor, ao aluno e à fami-

ANEXO V – Notícia completa sobre a premiação PEMED 2023.

WWW.OPOVO.COM.BR  
QUINTA-FEIRA  
FORTALEZA - CEARÁ - 27 DE JUNHO DE 2024

CIDADES 15

# 265 escolas de Fortaleza são premiadas por resultado no Spaece

## EDUCAÇÃO | O Spaece examina as competências e habilidades dos alunos em língua portuguesa e matemática

DIVULGAÇÃO/ SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



DOCENTES das escolas premiadas serão citados no Diário Oficial do Município



**PRÊMIO**  
Os docentes das escolas premiadas serão citados no Diário Oficial do Município e os estudantes de 5ª e 9ª ano que tiveram as melhores médias foram premiados com smartphones.

**GABRIELA MONTEIRO**  
ESPECIAL PARA O POVO  
gabrielamonteiro@opovo.com.br

As som da canção "We are the Champions", na voz de Freddie Mercury, os professores e gestores escolares dos seis distritos de educação de Fortaleza foram recepcionados no Centro de Eventos do Ceará nessa quarta-feira, 26, para a entrega do Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (Pemed) 2024, que reconhece as 265 escolas que se destacaram no Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece) 2023.

O Spaece é uma avaliação externa que examina as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio em língua portuguesa e matemática. Consiste na avaliação da alfabetização Spaece-Alfa para os alunos do 2º ano, a avaliação do ensino fundamental para os alunos de 5º e 9º ano e a avaliação do ensino médio para os alunos de 3º ano.

No cerimonial, foram premiadas as escolas de 2º ano que obtiveram a partir de 85% dos alunos alfabetizados no nível adequado, assim como as que tiveram proficiência igual ou maior a 100 pontos, segundo a classificação do Spaece-Alfa 2023; e as escolas de 5º e 9º ano que alcançaram proficiência adequada em português, em matemática e em português e matemática simultaneamente.

As unidades de ensino que ficaram em 1º, 2º e 3º lugares gerais em Fortaleza e nos seis distritos de educação também receberam premiação, assim como os seis distritos que conquistaram bons resultados nas escolas de sua área de abrangência foram condecorados com placas em homenagem pelo bom desempenho.

No pódio, ficaram a Escola Municipal Professora Maria Gondim dos Santos, no bairro Papicu, que ficou em 2º lugar geral em Fortaleza; a Escola Municipal Joaquim Alves, no bairro Siqueira, que ficou em 3º lugar; e em 3º lugar a Escola Municipal Parque São Miguel, no bairro Lagon Redonda.

Representando a escola campeã, a diretora Anália Viana

**São essas ações, que são monitoradas e acompanhadas, que nos fazem elevar o índice em nossa escola e na rede"**

Anália Viana, Escola Municipal Professora Maria Gondim dos Santos

comenta que o resultado culminou em um conjunto de ações e metodologias aplicadas diariamente para estimular a aprendizagem das crianças.

"São essas ações, que são monitoradas e acompanhadas, que nos fazem elevar o índice em nossa escola e na rede. Então, os programas de fortalecimento de aprendizagem, os projetos desenvolvidos na escola, a capacitação de professores contribuíram para que o objetivo fosse alcançado", detalhou.

No auditório, onde a festividade ocorreu, os professores coloriram o espaço com a cor verde e comemoraram aos seus grandes sucessos do forró, tambores, cornetas, vuvuzelas e pompons. Em seu discurso, o titular da pasta da educação em Fortaleza, Jefferson Maia, dedicou seus agradecimentos aos professores e gestores das escolas municipais, bem como à ex-secretária de Educação, Dália Salदानha.

"Nos temos muito a comemorar, mas depois de um período tão complicado com a pandemia chegar em 2023 com 95,9% das crianças alfabetizadas na idade certa é digno de Brasil pelo Ministério da Educação como a melhor alfabetização do País é um marco para a nossa cidade e essa conquista é de todos", pontuou Maia.

José Sarto (PDT) disse que o evento é de reconhecimento pelo trabalho dos profissionais da educação feito com o índice em nossa escola e na rede. "É um time que joga junto, que pensa junto e tem mesmo propósito e por isso estamos aqui para parabenizar esse time que dia a dia trabalha para que cada vez mais tenhamos uma educação de qualidade", comentou.

# Centro de Diabetes realiza ação para informar sobre a doença

## SAÚDE | Curso marcou o Dia Nacional de Diabetes, celebrado nessa quarta-feira

BEATRIZ BOBLITZ



AÇÃO marcou dia Nacional do Diabetes

**TAYNARA LIMA**  
ESPECIAL PARA O POVO  
taynaralima@opovo.com.br

O Centro Integrado de Diabetes e Hipertensão (Cidh) realizou, na manhã dessa quarta-feira, um curso sobre diabetes mellitus tipo 2. A ação ocorreu para marcar o Dia Nacional do Diabetes e foi realizada no auditório da sede da instituição, no bairro Luciano Cavalcante, em Fortaleza.

O curso de Educação em Diabetes é realizado mensalmente, voltado, principalmente, para os pacientes que fazem acompanhamento no local e faltaram às últimas consultas. Esta edição do curso reuniu cerca de 40 pessoas, entre pacientes e acompanhantes, para abordar o diabetes tipo 2, além de profissionais que fazem parte do processo de tratamento multidisciplinar, como endocrinologista, nutricionista, enfermeira e assistente social.

No curso, as especialistas deram orientações sobre estilo de vida saudável, alimentação adequada e atividade física e tiraram as dúvidas dos pacientes sobre como lidar com a condição crônica.

De acordo com Marcela França, médica endocrinologista e diretora clínica do Cidh,

o momento busca engajar os pacientes para o tratamento, mas sem pressioná-los.

"A gente tira muitos mitos, explica sobre as condições da alimentação saudável, dos atos que eles precisam construir, mas sem colocar muita pressão. De forma que eles realmente façam parte desse processo, que entendam e realmente se engajem nesse tratamento", explicou.

Além dos pacientes que não vão às consultas há um tempo, o curso recebe pessoas que estão chegando à unidade. Marcela explica que o momento de troca de experiências é importante para que os pacientes não se sintam "sozinhos nesse processo".

"A educação em diabetes faz parte do processo do tratamento desses pacientes. Conviver com uma condição crônica é um desafio. Então, os pacientes têm que saber lidar com esse processo. A gente sempre fala 'Você já convive há quantos anos?'. As vezes 15, 30 anos, mas eles souberam conviver com isso? São muitos desafios ao longo do tratamento [...] Então, a gente faz eles aprenderem a raciocinar dentro do que acontece no dia a dia deles e saber a melhor estratégia para a situação que acontece a cada dia", pontuou.

Estado do Ceará – Prefeitura Municipal de Maracanaú – Aviso de Julgamento das Propostas de Preços - Envelope "B". A Comissão Especial de Licitação 2 da Prefeitura de Maracanaú, Ceará, torna público para conhecimento dos interessados, que após Análise das Propostas de Preço da Concorrência Pública Nº 10.028/2023-CP, com fins a contratação de empresa para serviços de locação de máquinas e equipamentos, de interesse da Secretaria de Infraestrutura, Mobilidade e Desenvolvimento Urbano do Município de Maracanaú, Ceará, concluiu o Julgamento das Propostas, declarando Classificadas as Propostas: a) Lote 1) 1) PK3 Construções e Locações EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 2) Construtora Venix LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 38.261.987/0001-70; 3) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 4) Construtora Smart LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Aliança Locações e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 09.007.208/0001-07; 8) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 9) Lira Locações e Construções LTDA-EPP, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 42.001.378/0001-50; 10) Marela Locações e Serviços EIRELI, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 10.923.326/0001-44; 11) DB Locações de Veículos EIRELI, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 08.596.699/0001-06; 12) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 21.139.048/0001-08; 13) Lote 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote IV) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Construtora Smart LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 38.261.987/0001-70; 4) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 21.139.048/0001-08; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) Marela Locações e Serviços EIRELI, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 10.923.326/0001-44; 7) Lira Locações e Construções LTDA-EPP, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 42.001.378/0001-50; 10) Marela Locações e Serviços EIRELI, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 11) DB Locações de Veículos EIRELI, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 08.596.699/0001-06; 12) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 21.139.048/0001-08; 13) Lote I) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote IV) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Construtora Smart LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 38.261.987/0001-70; 4) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 21.139.048/0001-08; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) Marela Locações e Serviços EIRELI, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 10.923.326/0001-44; 7) Lira Locações e Construções LTDA-EPP, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 42.001.378/0001-50; 10) Marela Locações e Serviços EIRELI, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 11) DB Locações de Veículos EIRELI, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 08.596.699/0001-06; 12) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 21.139.048/0001-08; 13) Lote II) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote III) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote I) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote II) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote I) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote II) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote III) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote I) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote II) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote III) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote I) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote II) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote III) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote I) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote II) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote III) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote I) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote II) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote III) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote I) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote II) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote III) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote I) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote II) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote III) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote I) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote II) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote III) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote I) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 23.078.596/0001-48; 4) Aliança Locações e Serviços EIRELI/ME, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 20.474.414/0001-60; 5) LR Serviços e Construções, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 26.287.364/0001-98; 6) FG Mendonça Serviços e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 19.007.717/0001-93; 7) Lote II) 1) Terplan Locação e Construção, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 14.346.051/0001-44; 2) PWR Soluções em Transportes e Construções LTDA, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 25.027.373/0001-87; 3) Ilumion Construções e Serviços, pessoa jurídica inscrita no CNPJ nº 2

## ANEXO W – Notícia completa sobre o debate do PAIC em 2011.

12 | cidade

DIÁRIO DO NORDESTE | FORTALEZA, CEARÁ - QUARTA-FEIRA, 1 DE JUNHO DE 2011

GESTÃO EDUCACIONAL

# Paic debatido por secretários

Secretário-adjunto da Seduc apresenta, em São Paulo, os dados de redução do índice de analfabetismo no Estado

ADRIANA MARTINS  
Repórter

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), do Governo Estadual, cujo foco é alfabetizar todas as crianças até os sete anos de idade, tem conseguido resultados positivos na educação do Ceará. A iniciativa foi debatida no Ciclo de Debates em Gestão Educacional promovido pela Fundação Itaú Social, em São Paulo.

O Paic começou como uma iniciativa da Aprece, Undime, Unicef e 40 municípios cearenses, tendo sido transformado em política pública prioritária do Governo do Estado, em 2007. Desde então, vem mudando a realidade da aprendizagem das crianças cearenses.

No ano passado, conforme dados da Secretaria da Educação do Estado (Seduc), além de 99,5% dos municípios terem ficado com média satisfatória, os dados do Space mostraram que 71% dos estudantes encontram-se alfabetizados ao término do segundo ano do ensino



O CICLO DE DEBATES, promovido pela Fundação Itaú Social, reuniu, na manhã de ontem, secretários de Educação de vários Estados, educadores, especialistas na área. FOTO: DIVULGAÇÃO

fundamental. Em 2007 esse percentual era de apenas 40%. O estudo apontou também uma expressiva redução do número de alunos no nível "não alfabetizado". Caiu de 33%, em 2007, para 7%, em 2010.

O Programa foi tema da palestra do secretário-adjunto de Educação do Estado do Ceará, Maurício Holanda Maia, ontem, no lançamento do programa.

Ele falou sobre o sucesso do programa durante evento, que reuniu gestores públicos, técnicos, educadores. Na ocasião, trocaram experiências sobre o tema "Regime de Colaboração em Educação: modelos e desafios de articulação".

O secretário mostrou como o governo estadual conseguiu entender o Paic, melhorando seus índices educacionais.

O secretário recordou o caso de protagonismo municipal de Sobral (CE), que levou à criação do Paic. "No fim do ano 2000 foi feita uma avaliação do nível de leitura dos alunos da rede pública da cidade com oito anos de idade. O resultado apontou que mais de 50% deles não sabiam ler", relatou Maia. "A partir daí, foram estabelecidas duas metas: alfabetizar as crianças de

## RECONHECIMENTO

Podemos ter indicadores sociais tão bons ou melhores do que os de outras regiões do País"

MAURÍCIO HOLANDA MAIA  
Secretário-adjunto da Secretaria da Educação do Estado do Ceará

até sete anos e as maiores de sete anos que não soubessem ler", afirmou.

## Índices

Por meio de intervenções sistêmicas, não apenas a meta foi atingida como outros índices educacionais foram transformados – entre eles o de abandono escolar, zerado desde 2007. É a prova de que a criança aprende, a despeito de sua situação social. Ela não abandona a escola por causa da pobreza, mas porque a própria escola é pobre de oportunidades, de ensino", diz.

Para o secretário, o convite para participar do Ciclo de Debates significa poder compartilhar experiências bem sucedidas de gestão no Ceará. A partir daí, demonstrar que o Nordeste não está condenado eternamente a ter os piores índices de desenvolvimento. "É uma prova de que podemos ter indicadores sociais tão bons ou melhores do que os de outras regiões, inclusive àquelas com situações conjunturais muito melhores".

## Reflexão

O Ciclo de Debates tem como objetivo ampliar a reflexão sobre estratégias e experiências que potencializem os esforços

de gestores da educação para a melhoria na qualidade do setor. Ao longo do ano, estão previstas mais duas edições do evento.

Na abertura da programação, o vice-presidente da Fundação Itaú Social, Antonio Matias, destacou a satisfação da instituição em promover o evento e a qualidade do público presente. Para ele, o programa Ciclo de Debates comprova o compromisso da empresa com a comunidade e a educação. "A palavra-chave é colaboração. Só teremos educação pública de qualidade se as parcerias forem efetivas", destacou.

Em seguida, Cibele Franzese deu início ao seminário, com uma apresentação elucidativa sobre o tema Regime de Colaboração. A especialista explorou aspectos como a estruturação da Federação, que requer negociações constantes de interesses, e as dificuldades de conciliar a autonomia de municípios e Estados e a elaboração de políticas públicas em âmbito federal.

A especialista enfatizou a necessidade de se construir um sistema nacional de educação. Para tanto, recorreu a exemplos em outros setores da gestão, como a implantação do SUS.

O secretário de Educação do Tocantins, Danilo de Melo, destacou a importância da articulação entre programas de saúde, educação e assistência social e da reflexão sobre prioridades para investimentos.

\*A repórter viajou a convite da Fundação Itaú Social

## COMENTE

cidade@diariodonordeste.com.br

## COMUNICADO

A OI informa que, por razões de ordem técnica, ocorreu a interrupção do tráfego telefônico local e/ou interurbano das localidades: Balsa Larga - das 18h45min do dia 29/05/2011 às 09h45min do dia 29/05/2011; Palestina - das 08h45min às 12h05min do dia 29/05/2011; Colônia dos Professores - das 20h25min do dia 27/05/2011 às 06h30min do dia 28/05/2011; Aracati - das 15h45min do dia 27/05/2011 às 09h30min do dia 28/05/2011; Abílio Matoso - das 24h30min do dia 27/05/2011 às 09h35min do dia 28/05/2011; Depósito Itapuan Pinheiro - das 18h45min do dia 28/05/2011 às 01h30min do dia 29/05/2011; Balsa Larga - das 18h45min do dia 28/05/2011 às 09h45min do dia 29/05/2011; Aracati - das 14h15min do dia 28/05/2011 às 09h30min do dia 29/05/2011; Palestina - das 09h45min às 10h05min do dia 29/05/2011 e das 22h25min do dia 29/05/2011 às 09h05min do dia 30/05/2011; Timonha - das 21h05min do dia 28/05/2011 às 09h45min do dia 29/05/2011; Lagoa do Juvenal - das 17h05min do dia 29/05/2011 às 09h30min do dia 30/05/2011; Guassolândia - das 19h30min do dia 29/05/2011 às 02h30min do dia 30/05/2011; Barro Negro - das 23h05min do dia 29/05/2011 às 09h35min do dia 30/05/2011; Alto Santo - das 12h30min às 19h30min do dia 30/05/2011. Sistema normalizado após ações de manutenção. A OI informa que, por razões de ordem técnica, ocorreu interrupção do tráfego celular e/ou serviço 3G nas localidades: Pacajás - das 09h45min às 09h05min do

ESTADO DO CEARÁ PREFEITURA MUNICIPAL DE MAURITI - Aviso de Julgamento - Pregão nº 2011.05.17.1. O Pregoeiro Oficial da Prefeitura Municipal de Mauriti, Estado do Ceará, no uso de suas funções, torna público, para conhecimento dos interessados, que fora concluído o julgamento final do Pregão nº 2011.05.17.1, sendo o seguinte: Empresa(s) Vencedora(s) - C. C. DE ALENCAR SANTOS - ME, vencedora junto aos Lotes 01 e 02, com proposta final no valor total de R\$ 45.115,84 (quarenta e cinco mil, cento e quinze reais e oitenta e quatro centavos), sendo a referida empresa declarada habilitada por cumprimento integral às exigências do Edital Convocatório. Mais informações na sede da Comissão de Licitação, sito na Rua Odivio Pimenta de Sousa, s/nº, 2º andar, Centro - Mauriti/CE, ou pelo telefone (88) 3552-1300, no horário de 08:00

## ANEXO X – Notícia completa sobre a ampliação do PAIC em 2015.

DIÁRIO DO NORDESTE  
FORTALEZA, CEARÁ - SEXTA-FEIRA, 20 DE NOVEMBRO DE 2015

Política | 13

PROPOSTA DO GOVERNO

# Paic vai ser ampliado no Estado

**Deputados aprovaram, ontem, cinco propostas de autoria do Governo, a maioria referente à educação estadual**

A Assembleia Legislativa aprovou ontem cinco mensagens do governo, três projetos de lei, três de indicação e 66 requerimentos de deputados. A sessão foi marcada por acordos e ausência das discussões ferrovosas. Das cinco proposições enviadas pelo governador Camilo Santana, três dizem respeito à melhoria na educação. O Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), que até então alcançava só até o quinto ano do Ensino Fundamental, será estendido ao nono ano, última série do Fundamental.

Como incentivo aos municípios, serão incluídas as taxas de aprovação e avaliações de aprendizagem dos alunos até o nono ano na composição do cálculo do Índice Municipal de Qualidade Educacional. A partir de agora, dos 25% da receita do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestações de Serviços), 18% serão distribuídos em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional do município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do Fundamental e pela média obtida pelos alunos do 2º, 5º e 9º anos em avaliações de aprendizagem.

Foi alterado ainda regramento do prêmio Escola Nota Dez, passando a englobar o nono ano fundamental. O programa, agora, vai premiar escolas que obtiverem os melhores resultados de aprendizagem, no ano anterior à concessão, expressos pelos Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-ALFA), Índice de Desempenho Escolar - 5º ano (IDE-5) e Índice de Desempenho Escolar - 9º ano (IDE-9).

**Serviços**

A matéria recebeu emenda de plenário do deputado Wagner Sousa (PR) e coautoria do líder do Governo, Evandro Leitão (PDT), garantindo que caberá à Secretaria Estadual da Educação implementar programa de investimentos na qualidade dos serviços prestados pelas escolas não premiadas, envolvendo capacitação de servidores, melhorias nas estruturas física e material, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem.

O governo também teve aprovada a transferência de recursos de R\$ 100 mil, oriundos da Secretaria de Desenvolvimento Agrário, para Associação Monsenhor Diomedes (AMD), de modo a beneficiar agricultores familiares beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário. Foi aprovada ainda a cessão de um imóvel pertencente ao Instituto de Saúde dos Servidores do Estado do Ceará (ISSEC) para a realocação da Câmara de Vereadores de Cedro.

Os projetos de lei aprovados ontem tinham como autores os deputados Wellington Landim (PROS), falecido neste ano, incluindo a Disciplina Conhecimento e Estudo dos autores cearenses na grade curricular das escolas públicas mantidas pelo Governo do Estado; Roberto Mesquita (PV), concedendo título de Cidadania ao juiz federal Alcides Saldanha Lima; e do presidente da Casa, José Albuquerque (PROS), que considera de utilidade pública a Associação Movimento de Integração de Grandes Obras Sociais, com sede em Fortaleza.

**O Programa Alfabetização na Idade Certa, antes até o quinto ano do Ensino Fundamental, será estendido ao nono ano**

Entre os requerimentos aprovados, o de autoria do deputado Wagner Sousa inicialmente pedia que o governador Camilo Santana solicitasse, de imediato, apoio da Força Nacional de Segurança para que, junto com a Polícia Militar, possa intervir na segurança do Estado. Após acordo com o líder do governo, Evandro Leitão, o texto foi alterado. Com a nova redação pedindo "análise" por parte do governo sobre a necessidade de intervenção federal, o requerimento foi aprovado sem votos contrários.

Roberto Mesquita teve aprovada uma série de requerimentos a respeito de assuntos considerados pelos demais parlamentares como estratégicos. Entre as proposições, o deputado pedia à Secretaria da Fazenda do Estado do Ceará (Sefaz) informações do volume de recursos repassados ou a serem repassados à Conta Única do Tesouro Estadual, provenientes dos depósitos judiciais, decorrentes da Lei Estadual nº 15.878, aprovada em sessão concluída após as 23h do último dia 29 de outubro.

**Disputas Judiciais**

Segundo o parlamentar, ao dispor dos recursos oriundos das disputas judiciais, o Estado assume o compromisso de devolvê-los na medida da solicitação feita pelo Poder Judiciário. "Dei a importância da total transparência acerca do volume e da boa aplicação dos valores", justifica.

Mesquita fez cobranças ao Departamento Estadual de Trânsito (Detran). Em um dos requerimentos, pede cópias dos processos licitatórios que originaram contratos com empresas que fazem serviço especializado de suporte logístico ao gerenciamento da fiscalização e monitoramento eletrônicos de infrações de trânsito nas rodovias sob jurisdição do órgão. Ele quer saber o volume de recursos arrecadados nos últimos oito anos, através dos contratos com a Central Estadual de Alienação Fiduciária (Cecaf), acompanhado da cópia de todos os contratos existentes.

O deputado requereu ainda a relação dos programas e atividades executadas pela Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social nas unidades socioeducativas para jovens em conflito com a lei, nos últimos oito anos, que tenham o objetivo de educar, profissionalizar, reinserir na sociedade e ocupar de forma sábia os internos nestas unidades.



A sessão foi marcada por acordos e ausência de polémicas. Além das proposições do governador, foram aprovados projetos de deputados

FOTO: JOSÉ LEMAR

ANEXO Y – Notícia completa divulgando as ações para recuperação de conteúdos curriculares pós pandemia do Covid-19

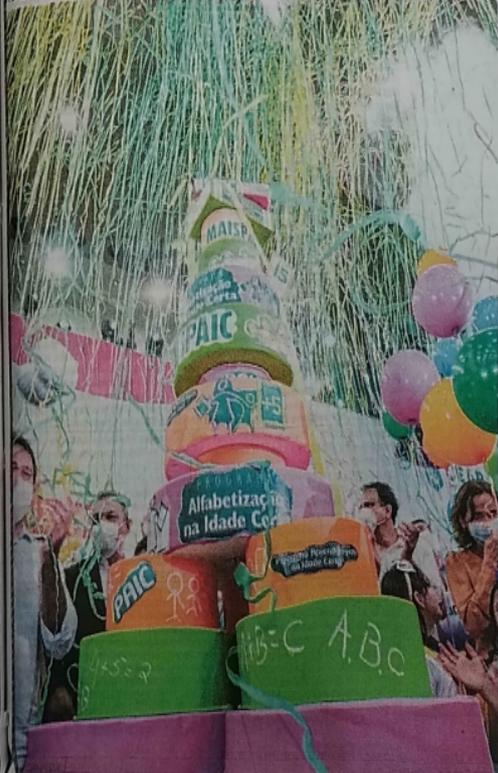
WWW.OPOVO.COM.BR  
QUARTA-FEIRA  
FORTALEZA - CEARÁ - 22 DE JUNHO DE 2022

CIDADES 17

# Para recuperar perdas da pandemia, Pacto pela Aprendizagem será prorrogado até 2024

| EDUCAÇÃO | Em solenidade que marcou a celebração dos 15 anos do programa Aprendizagem na Idade Certa, governadora destacou a importância de recuperar os danos causados na educação durante a pandemia

MAIS MESQUITA



**GABRIEL BORGES**  
gabriel.borges@opovo.com.br

O Pacto pela Aprendizagem será prorrogado até 2024. O anúncio foi da governadora do Ceará, Izolda Cela, durante celebração dos 15 anos do programa Aprendizagem na Idade Certa, realizado na manhã desta terça-feira, 21, no Centro de Eventos do Ceará, em Fortaleza.

O objetivo, segundo a governadora, é manter os bons índices de educação registrados no Estado em 2019, quando o Ceará alcançou o melhor resultado do País nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

O investimento total para o desenvolvimento das ações do Pacto, nos anos de 2021 e 2022, foi de R\$ 130 milhões, e beneficiou 6.062 escolas municipais, 910.445 estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, além de 97.849 professores.

Sobre a renovação do Pacto por mais dois anos, Izolda não deu detalhes sobre os novos valores que serão investidos, mas avaliou que a educação estadual terá de pagar uma "alta fatura" devido ao período em que as aulas presenciais estiveram suspensas por causa da pandemia da Covid-19. "É um momento de renovar as forças, temos batalhas a enfrentar, por

conta de todo o impacto que a pandemia teve. Reafirmamos o compromisso pela educação", destacou a governadora.

A Aprendizagem na Idade Certa começou em 2007 com a meta de alfabetizar todas as crianças cearenses até os sete anos de idade. O programa passou a ofertar formação continuada aos professores, além de oferecer apoio à gestão escolar e material estruturado.

No ano de 2011, o programa foi expandido e chegou a contemplar alunos que cursavam até o 5º ano. Já em 2015, mais uma ampliação foi realizada, dessa vez, para atender estudantes até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Entre os anos de 2005 e 2019, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Ceará saltou de 2,8 pontos na avaliação para 6,3 (do 1º ao 5º ano). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o ritmo de crescimento do Estado é superior ao crescimento nacional, que, no mesmo período, foi de 3,6 para 5,7.

O ex-governador Camilo Santana também esteve presente no evento e avaliou o trabalho realizado na educação pelo Governo do Estado durante a sua gestão. "Eu considero o maior legado que o Ceará tem construído

ao longo desses anos, é o trabalho na educação. É um momento de comemoração, mas também é preciso continuar fortemente o trabalho, ainda temos muito a fazer", destaca.

Márcio Brito, secretário Executivo de Cooperação com os Municípios, da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), relembra que, até 2007, o analfabetismo infantil representava um grande problema no Estado, e que em 15 anos o cenário mudou.

"Em 2019, nós comemoramos um grande feito. Todos os municípios do Ceará, os 184, alcançaram o maior nível de alfabetização na avaliação realizada", destaca o secretário. Questionado sobre a atual situação da educação do Estado, Brito ressaltou que é preciso reconhecer que a pandemia deixou sequelas, e que é preciso enfrentá-las. O secretário enfatiza que já foi verificado que algumas crianças de sete anos apresentam níveis abaixo do que deveriam estar, mas que é possível contornar o problema.

"É evidente que dois anos de ausência presencial causaram efeitos negativos, que essas crianças não chegariam nas mesmas condições de antes. Temos desafios que são superáveis, o Ceará tem uma experiência acumulada muito grande", finaliza.

Leia mais na 4 e 5.

SOLENIDADE no Centro de Eventos comemorou 15 anos do Paic

ANEXO Z – Notícia completa sobre a retomada dos índices de desempenho no SPAECE-Alfa 2022.

# Educação básica do Ceará retoma bons índices e mostra o desafio do ensino de matemática

**APRENDIZAGEM** | Os dados do Spaece mostram que o Ceará recuperou médias de antes da pandemia, principalmente em português. Matemática, porém, é um dos maiores gargalos de aprendizagem

**SARA OLIVEIRA**  
 saraoliveirajornalista@gmail.com

**FRASE**  
 Há um investimento de R\$ 130 milhões em equipamentos e formação de professores. Há um conjunto de ações, feitas por muitas mãos"

**ELIANA ESTRELA**  
 Secretária da Educação do Ceará

Um copo meio cheio, mas também meio vazio. A expressão popular pode traduzir a realidade exposta pelos dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) 2022. A avaliação, aplicada aos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, em português e matemática, mostra que o Ceará conseguiu sucesso na recomposição da aprendizagem após o impacto da Covid-19. Os dados, apresentados nessa reportagem, porém, reforçam também a lacuna histórica do ensino de matemática e acende o alerta para os alunos que se alfabetizaram em meio à pandemia.

No início de 2022, a Secretaria da Educação (Seduc) realizou avaliação diagnóstica dos alunos, nos moldes do Spaece, para saber o nível de aprendizado após dois anos de pandemia e aulas online. O resultado foi de queda vertiginosa nas médias, em todas as séries e matérias, com desempenhos que não se via há anos no Estado. Diante do cenário, a Seduc iniciou o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic), focado em melhorar os níveis de aprendizagem. E houve resultado.

A aplicação oficial do Sistema, em outubro de 2022, definiu

cinco níveis de proficiência na alfabetização (para o 2º ano) e na língua portuguesa e matemática (para 5º e 9º anos), atribuindo médias que vão desde muito crítico à adequado. Participaram quase 294 mil estudantes, de 3.840 escolas, dos 184 municípios cearenses. Após meses da dedicação de gestores, docentes e alunos, as médias melhoraram, voltando àquelas registradas antes da pandemia - ou ficando bem próximas.

"Houve um investimento forte, com material dedicado às crianças, junto aos municípios. Houve um investimento de R\$ 130 milhões, em equipamentos, gravação de aulas e formação de professores. Foi um conjunto de ações, feitas por muitas mãos", destacou a secretária da Educação do Ceará, Eliana Estrela. Para se ter uma ideia, a média de alfabetização no 2º ano era de 210 em 2019, passou para 116 no início de 2022 e subiu para 192 em outubro. Pelo menos desde 2007 o Estado não atingia uma média tão baixa.

É exatamente na alfabetização, carro-chefe das políticas públicas de educação no Ceará, que deve haver mais atenção. Para o gerente de políticas educacionais do Todos Pela Educação, Ivan Gontijo, o alerta se deve à queda da média (de 210 para 192). "No 5º ano, a nota de português foi a mesma de 2019, que são os alunos do 3º ano que já tinham concluído o processo

de alfabetização. Os que ainda não concluíram, que estavam no 2º ano em 2021, poderão ser os mais prejudicados", detalha. De modo geral, Ivan destaca que é preciso reconhecer o processo de recomposição de aprendizagem desenvolvido no Estado. Os resultados do Spaece definem ainda as Escolas Nota 10, que devem ter pontuação de 8,5 e 10 na prova do 2º ano e de 7,5 e 10 nos 5º e 9º anos, além de ter, no momento da prova, pelo menos 20 alunos matriculados na série e avaliados e 90% de

participação dos estudantes. Obtiveram esses resultados: 256 escolas de 115 cidades (6º ano), 396 escolas de 101 municípios (5º ano) e 74 escolas de 27 cidades (9º ano). Há ainda premiação para 374 instituições.

Fortaleza, que teve 600 unidades escolares avaliadas, não teve nenhuma inserida entre as Escolas Nota 10. De acordo com dados da Secretaria Municipal da Educação (SME), a proficiência em português dos alunos matriculados no 5º ano foi de 164 pontos em 2022,

contra os 202 registrados em 2019. "Vamos seguir trabalhando, com políticas estruturadas e focadas na alfabetização na idade, certa das nossas crianças, a partir de estratégias que passam pela expansão do tempo integral, por investimentos em avaliação, formação de professores e material estruturado próprio para o ciclo de alfabetização da rede", destaca, afirmou o secretário adjunto da Educação, Jefferson Maia. (Colaboração Bia Freitas/Especial para O POVO).



**ELIANA** Estrela | apresentou os dados do Spaece

## MÉDIAS DO SPAECE E MUNICÍPIOS POR NÍVEL

SPAECE	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	2019	DIAGNÓSTICO 2022.1	2022	2019	DIAGNÓSTICO 2022.1	2022
2º ANO - Alfabetização	210	116	192			
5º ANO	235	191	235	242	190	237
9º ANO	264	243	264	263	243	261
PADRÃO DE DESEMPENHO MUNICÍPIOS	PORTUGUÊS			MATEMÁTICA*		
	2019	DIAGNÓSTICO 2022.1	2022	2019	DIAGNÓSTICO 2022.1	2022
2º ANO - Alfabetização						
INCOMPLETA	-	15	-			
INTERMEDIÁRIO	-	121	-			
SUFICIENTE	-	4	7			
DESEJÁVEL	184	7	177			
5º ANO						
MUITO CRÍTICO	-	-	-	-	-	-
CRÍTICO	-	22	-	3	144	4
INTERMEDIÁRIO	59	157	61	103	38	97
ADEQUADO	125	4	123	78	1	83
9º ANO						
MUITO CRÍTICO	-	-	-	-	6	-
CRÍTICO	21	-	23	126	177	125
INTERMEDIÁRIO	154	32	145	48	4	47
ADEQUADO	9	-	16	10	1	12

Fonte: Seduc

## Média baixa.

### Operações básicas são gargalos no ensino fundamental

Somar, diminuir, multiplicar e dividir. As operações básicas da matemática ainda são obstáculos para que os índices do Spaece sejam melhores, principalmente no 9º ano. Se considerarmos o desempenho por município, dos 184 do Ceará, apenas 12 têm nível adequado. São 125 cidades com nível crítico e 47 intermediário. Essa realidade é demonstrada ao longo dos anos e, no diagnóstico do início de 2022, seis escolas estavam com nível crítico, resultado que só tinha sido visto em 2015.

A maior dificuldade é a matemática básica. Muitos alunos chegam no 9º ano e até no ensino médio sem saber as quatro operações", afirma o professor de matemática da rede estadual, César Augusto Bernardino de Freitas. A estratégia é, já no início do ano letivo, identificar as maiores dificuldades, fazer palestras sobre a história da matemática, instigar a curiosidade, lançar mão de jogos e desafios. "Aí fazemos um caderno de resolução de questões e, na avaliação, mostramos o passo a passo das resoluções, individualmente", conta o professor.

O ensino da matemática precisa ser sequencial, onde as operações básicas são

fundamentais para a evolução da resolução dos problemas mais complicados, como as equações. César exemplifica: "uma matéria que vemos no 9º ano é a potenciação, que é a recessão de fatores, que é a multiplicação. Muitos acham que 2º é a base multiplicada pelo expoente. A dificuldade começa aí, pelo entendimento". As estratégias utilizadas pelo professor incluem ainda professores de outras matérias, como química e física, que também utilizam as operações básicas da matemática.

O gerente de políticas públicas de Todos Pela Educação, Ivan Gontijo, avalia essa necessidade do conhecimento sequencial da matemática. "Se olharmos, no 5º ano a média foi 237 pontos, colocando o Ceará no nível intermediário. No 9º ano a pontuação é de 201, que é crítico. Isso demonstra esse vínculo", avalia. Ele pondera ainda que no 5º ano ainda há um mesmo professor para diferentes matérias, o que pode estreitar as relações e conhecimentos entre professores e alunos, enquanto que no 9º ano já é um sistema de pluridocência, muitos professores, menos tempo em sala. "E você acaba tendo uma inadequação também, professores que não são formados em Matemática", frisou.



#### O QUE É

O Spaece é uma ferramenta que embasa ações do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic), desenvolvido pelo Governo do Ceará em regime de colaboração com todos os municípios cearenses desde 2007