



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

SUZANNE ALBANO DE SOUSA

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAIS PAIC): O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO CEARÁ (SPAECE) NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ

FORTALEZA

2024

SUZANNE ALBANO DE SOUSA

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAIS PAIC): O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO CEARÁ (SPAECE) NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Smith.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S698a Sousa, Suzanne Albano de.

Avaliação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) : o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE) no município de Aquiraz / Suzanne Albano de Sousa. – 2024.

84 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Roberto Smith.

1. Educação pública. 2. Avaliação externa. 3. Programa Aprendizagem na Idade Certa. 4. Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará. 5. Avaliação educacional - Ceará.
I. Título.

CDD 320.6

SUZANNE ALBANO DE SOUSA

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAIS PAIC): O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO CEARÁ (SPAECE) NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em 27 / 05 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Smith (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Maria Amalia Simonetti Gomes de Andrade
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, em especial, à minha mãe Suzana Albano de Sousa, que sempre me incentivou a estudar e criou em mim o amor pelos meus estudos.

À minha filha Sofia Maria Albano de Sousa Freires e ao meu marido Rodrigo Freires da Costa por terem me dado força e por terem sempre acreditado que sou capaz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de cumprir mais uma etapa na minha vida.

Ao meu esposo Rodrigo Freires da Costa e à minha filha Sofia Maria Albano de Sousa Freires pela compreensão, principalmente nos momentos em que tive que me ausentar do convívio familiar para dar conta dos estudos.

Ao meu pai e à minha mãe, por estarem sempre presentes em minha vida me incentivando a ir mais além, e por acreditarem no meu potencial.

Aos colegas que trilharam comigo os percalços e desafios da Pós-Graduação, pelo companheirismo e por terem tornado o percurso das aulas mais agradável e estimulante.

Ao meu orientador Prof. Dr. Roberto Smith, pelo apoio, pela paciência, e principalmente pelas ricas orientações que serviram de base e inspiração para a execução deste estudo.

Aos professores doutores que participaram tanto da banca de qualificação quanto da banca de defesa, pela disponibilidade em contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho dissertativo.

À Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz-CE, que viabilizou o acesso às escolas e às professoras que participaram desta pesquisa.

A todas as demais pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho. Os meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

No cenário educacional brasileiro, dentre os inúmeros desafios existentes no campo da educação pública, o quesito investimento na educação de qualidade prevista em lei deve ser executada por todas as esferas governamentais, sejam elas federais, estaduais ou municipais. Como forma de conferir a situação educacional do país, e também como meio de gerar políticas públicas voltadas à qualidade da educação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a adotar políticas de avaliação em larga escala para, primariamente, mensurar o desempenho escolar, conhecer a situação socioeconômica, cultural e escolar dos discentes, pesquisar o perfil e a prática de gestão dos diretores e averiguar o perfil e práticas pedagógicas dos professores e a infraestrutura das escolas. Assim, na perspectiva de um ensino público de qualidade, focado na elevação do nível de aprendizagem ofertado aos estudantes cearenses, surge o Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), com o objetivo principal de superar o analfabetismo escolar. Com vistas a buscar elementos que contribuam para a construção de conhecimentos e discussões acerca da obtenção de resultados sobre o eixo de avaliação do MAIS PAIC expresso na sistemática de avaliação externa Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará – SPAECE, o objetivo geral desta pesquisa consiste em avaliar o MAIS PAIC comparando os resultados obtidos no SPAECE em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Aquiraz-CE. O percurso metodológico consistiu em uma revisão bibliográfica e documental de cunho qualitativo, sob a influência da avaliação em profundidade, para avaliar os níveis de proficiência do SPAECE-ALFA (2012-2022), os padrões de desempenho e o Índice de Desempenho Escolar (IDE) de duas escolas do município de Aquiraz-CE. Os principais resultados do estudo evidenciaram que, apesar dos impactos e consequências geradas na educação das crianças aquirazenses pela pandemia da COVID-19 terem sido evidentes, foi observado que a educação cearense no referido município, com base nos dados do SPAECE-ALFA das escolas da amostra, vem promovendo um salto qualitativo na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: educação pública; avaliação externa; Programa Aprendizagem na Idade Certa; Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará; avaliação educacional - Ceará.

ABSTRACT

In the Brazilian educational scenario, among the countless challenges that exist in the field of public education, the issue of investment in quality education, which is provided for by law, must be implemented by all spheres of government, be they federal, state or municipal. As a way of checking the country's educational situation, and also as a means of generating public policies aimed at the quality of education, the Ministry of Education and Culture (MEC) began to adopt large-scale assessment policies primarily to measure school performance, find out about the socio-economic, cultural and school situation of students, research the profile and management practices of principals and investigate the profile and pedagogical practices of teachers and the infrastructure of schools. Thus, with a view to quality public education, focused on raising the level of learning offered to students in Ceará, the Learning at the Right Age Program (MAIS PAIC) was created, with the main objective of overcoming school illiteracy. In order to find elements that contribute to the construction of knowledge and discussions about obtaining results on the MAIS PAIC evaluation axis expressed in the external evaluation system Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará - SPAECE (Permanent Educational Evaluation System of Ceará), the general objective of this research is to evaluate MAIS PAIC by comparing the results obtained in SPAECE in 2nd grade elementary school classes in the municipal network of Aquiraz-CE. The methodological approach consisted of a qualitative bibliographical and documentary review, under the influence of in-depth evaluation, to assess the proficiency levels of the SPAECE-ALFA (2012-2022), the performance standards and the School Performance Index (IDE) of two schools in the municipality of Aquiraz-CE. The main results of the study showed that, although the impacts and consequences of the COVID-19 pandemic on the education of children in Aquiraz were evident, it was observed that Ceará education in the municipality, based on the SPAECE-ALFA data from the schools in the sample, has been promoting a qualitative leap in student learning.

Keywords: public education; external evaluation; Learning at the Right Age Program; Permanent Educational Evaluation System of Ceará; educational evaluation - Ceará.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Propósito de política pública: mudança social	20
Quadro 1 – Práticas avaliativas	26
Quadro 2 – Legislação referente ao Programa Aprendizagem na Idade Certa ..	32
Quadro 3 – Elementos de Operacionalização do PAIC e PNAIC	34
Figura 2 – Mapa da divisão político-administrativa de Aquiraz-CE	62
Figura 3 – Níveis e Padrões de desempenho estudantil na avaliação SPAECE-ALFA	67
Quadro 4 – Escala de interpretação pedagógica do SPAECE-ALFA	71
Quadro 5 – Resultados dos Padrões de Desempenho dos alunos da Escola A da rede municipal de Aquiraz-CE – SPAECE-ALFA (2012-2022)	72
Quadro 6 – Resultados dos Padrões de Desempenho dos alunos da Escola B da rede municipal de Aquiraz-CE – SPAECE-ALFA (2012-2022)	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Evolução da distorção idade-série – Escola A da amostra	63
Gráfico 2	– Evolução da distorção idade-série – Escola B da amostra	64
Gráfico 3	– Evolução da proficiência média de desempenho do SPAECE-ALFA das escolas A e B (2012-2022)	68
Gráfico 4	– Índice de Desempenho Escolar do SPAECE-ALFA das escolas da amostra (2012-2022)	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aprece	Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCEAE	Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar
CEFAE	Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental
CF	Constituição Federal
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DPAVE	Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Alfa	Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização
IDE-5	Índice de Desempenho Escolar – 5º ano
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviço
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIS PAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCP	Plano Curricular Prioritário
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação

Unicef

Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	19
2.1	Políticas Públicas em Educação	22
2.2	Avaliação Educacional: desafios e perspectivas	24
3	PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAIS PAIC)	29
3.1	Eixos do MAIS PAIC	35
3.1.1	<i>Eixo da Avaliação</i>	38
4	MAIS PAIC NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE	41
4.1	Avaliação externa em larga escala	45
4.1.1	<i>O Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará – SPAECE</i>	51
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
5.1	Tipo de pesquisa e abordagem de dados	55
5.2	<i>Locus</i> da pesquisa e delimitação da amostra	56
5.3	Coleta e Análise de dados	56
5.4	Perspectiva Avaliativa	59
6	AVALIAÇÃO DO MAIS PAIC A PARTIR DOS ÍNDICES DE DESEMPENHO DO SPAECE EM AQUIRAZ-CE	61
6.1	Caracterização do campo da pesquisa: as escolas da amostra	61
6.2	Análise categorial dos dados	65
6.2.1	<i>Níveis de proficiência do SPAECE-ALFA</i>	66
6.2.2	<i>Padrões de desempenho do SPAECE-ALFA</i>	70
6.2.3	<i>Índice de Desempenho Escolar (IDE)</i>	74
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) tem se tornado um desafio diário não só para professores e alunos, como também para a comunidade escolar envolvida nesta questão. Vale aqui destacar que, problemas de aprendizagem advindos da falta de recursos e/ou incentivos governamentais, dentre outros, que diretamente afetam a qualidade do ensino público diz respeito a gestores e professores, e também ao poder estatal, cujas responsabilidades envolvem a implementação de políticas públicas educacionais que, de fato, visem a qualidade do ensino público brasileiro.

É fato que o Brasil tem avançado nos últimos anos na área da educação pública básica, como se pode observar na evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹ do Ministério da Educação (MEC). A série histórica de resultados do IDEB teve início em 2007 com o estabelecimento de metas bienais de qualidade a serem atingidas pelo país, por escolas, municípios e unidades da Federação, e a média nacional, na primeira edição, foi de 3,6 pontos para os Anos Iniciais do EF da rede pública, que atingiu a média 5,4 na última avaliação realizada em 2021. Entretanto, estes resultados também atestam que estamos ainda distantes da média 7,0 – meta brasileira estipulada para 2023, pois, segundo Sumiya (2015), esta meta foi estabelecida tendo como base o desempenho de países desenvolvidos.

Tanto no âmbito dos estados como dos municípios, percebe-se que há uma ampliação gradativa de iniciativas próprias de avaliação, especialmente desde 2007, conforme vimos, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A partir disso, as avaliações nacionais passaram a contribuir para o autoconhecimento das redes, e seus resultados mais visíveis se atêm ao desempenho dos alunos com a ampla divulgação sobre suas proficiências. Ainda que sejam aplicados juntamente com os testes dos discentes questionários contextuais que coletam dados sobre escolas, diretores, professores e alunos, eles são, no entanto,

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 05 set. 2023.

pouco aproveitados para estudos e diagnósticos no âmbito dos órgãos aplicadores (Oliveira; Costa; Vidal, 2021).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que no cenário educacional brasileiro há ainda muitos desafios na área de atuação governamental referente à educação básica. Dito de outro modo, dentre os inúmeros desafios existentes no campo da educação pública, não se sabe por que as iniciativas governamentais se transformam em prioridade em determinado governo, ao passo que em outros deixam a desejar no quesito investimento na educação de qualidade prevista em lei.

Desde a década de 1990, o Brasil ainda lutava para que, de fato, houvesse uma escola para todos através de políticas de acesso à educação, de ações voltadas para a orientação das políticas públicas e para a oferta da qualidade da educação. Vale ressaltar que a legislação brasileira assegurava o acesso; contudo, não dispunha de meios para afiançar essa qualidade educacional. Assim, a responsabilização e a prestação de contas com a sociedade conduziram, portanto, os governos democráticos ulteriores. Com isso, no final da década de 1980, o modelo inglês *accountability* (responsabilização) passou a imperar na área educacional brasileira por meio da centralização do currículo, da criação de sistemas de avaliação e da descentralização das ações governamentais (Fonseca, 2013).

A Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), sistematizando os preceitos da Constituição Federal (CF), determina que o ensino deve garantir um padrão mínimo de qualidade (artigos 3º e 4º) e promover a articulação entre União, Estados e Municípios (artigos 8º, 10 e 11). Determina ainda, no Art. 9º, inciso IV, que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Ainda na década de 1990, o MEC passa a adotar políticas de avaliação em larga escala como forma de conferir a situação educacional do país e também como meio de gerar políticas públicas voltadas à qualidade da educação, estabelecendo o primeiro empreendimento para alcançar esse objetivo. Surge, então, o Sistema de Avaliação da Educação no Brasil (SAEB), criado para: a) mensurar o desempenho escolar; b) conhecer a situação socioeconômica, cultural e escolar dos discentes; c) pesquisar o perfil e a prática de gestão dos diretores; d) averiguar o perfil e práticas pedagógicas dos professores e a infraestrutura das escolas (Fonseca, 2013). Além

disso, de forma multidimensional, objetiva acompanhar a qualidade educacional do país tendo em vista determinar quais políticas públicas seriam adequadas à melhoria educacional.

Vale salientar que o Estado elaborou diversos programas e projetos voltados ao processo de alfabetização com o intuito de sanar, a princípio, os problemas de analfabetismo no país. E para medir e avaliar os índices de aprendizagem da educação básica no país, surge, então, a necessidade da criação de sistemas de avaliações externas com caráter censitário e diagnóstico, possibilitando, ao poder público, evidenciar realidades e estabelecer mecanismos de controle, visando favorecer uma educação pública de qualidade para todos. Destarte, a avaliação educacional em larga escala reveste-se de importância, tornando-se uma imprescindível aliada das políticas públicas educacionais.

Em decorrência disso, no ano de 2003, no estado do Ceará, foi criado o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), e a finalização das pesquisas do CCEAE, em 2005, tornou-se o elemento provocador para a formulação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Nesse período, o PAIC não era propagado como uma política pública educacional, mas como um programa educacional do estado do Ceará (Ceará, 2012). Por conseguinte, em 2007, o PAIC se configurou como uma política pública educacional do Governo do Estado do Ceará, cujas ações tinham, por finalidade, a alfabetização das crianças até os sete anos de idade, matriculadas, na sua maioria, no 2º ano do EF.

Segundo Cruz (2019), o PAIC foi aprimorado no decorrer de sua implementação com a finalidade de garantir a aprendizagem de alunos das redes públicas até o 9º ano, com as competências e habilidades necessárias. Assim sendo, em 2015, foi denominado Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), e a partir de então, o Estado passou a desempenhar um papel equalizador para reduzir a desigualdade educacional. Para Sousa, Costa e Silva (2017), a ampliação do PAIC proporcionou aos alunos do Estado do Ceará um acompanhamento melhor, e com isso, o foco das ações passou a ser direcionado não apenas para os alunos do 2º ano, mas para todo o Ensino Fundamental.

Na perspectiva de um ensino público de qualidade, cujo foco é a elevação do nível de aprendizagem ofertado aos estudantes cearenses, o MAIS PAIC tem o objetivo de superar o analfabetismo escolar. Nesse sentido, vale destacar que este fenômeno é, não raras vezes, reflexo das desigualdades sociais que marcam o

cotidiano de muitas crianças (Soares, 2020). Contudo, Souza Jr. (2022) acrescenta que essa compreensão ampla do analfabetismo não é evidenciada nos discursos oficiais que se voltam quase exclusivamente para orientações de natureza técnica, descoladas, portanto, das dimensões política, social, econômica e cultural das comunidades escolares brasileiras.

O MAIS PAIC foi implementado no Ceará com a finalidade de alfabetizar a princípio, como já dito, todas as crianças da rede pública de ensino até sete anos de idade, e sua atuação ocorre por meio de seis eixos, a saber: 1) gestão municipal; 2) EF I; 3) EF II e Educação Integral; 4) Educação Infantil (EI); 5) literatura infantil e formação de leitores; e 6) avaliação externa. Este último, foco de análise do presente estudo, é proposto pelo Programa supracitado como um dos instrumentos de controle e acompanhamento da aprendizagem, e seu elemento norteador visa averiguar o desenvolvimento das políticas educacionais na área de avaliação, direcionando os municípios a acompanhar melhor o processo de aprendizagem, ponderando e refletindo sobre o trabalho realizado por eles (Sousa; Costa; Silva, 2017).

Esse eixo, de acordo com os autores mencionados, procura dotar os municípios das competências necessárias para implantação e execução das avaliações com o apoio do Estado. Nessa perspectiva, foi dado um caráter diagnóstico à avaliação (orientadora das práticas educativas) na tentativa de disseminar uma cultura de análise e interpretação dos dados para, enfim, refletir sobre os resultados e processos de ensino e aprendizagem da rede pública de ensino do estado do Ceará.

Partindo destas premissas, ressaltamos que o presente estudo se debruça sobre a avaliação do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, buscando analisar, na perspectiva da avaliação em profundidade, os resultados referentes às avaliações do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE, realizadas no Ensino Fundamental Anos Iniciais, em turmas do 2º ano da rede municipal de Aquiraz-CE no período de 2012 a 2022, ou seja, interessa-nos saber como a aplicação destas avaliações configuram-se em resultados através dos índices que apresentam a evolução do desempenho dos alunos e também das escolas públicas.

Importa ressaltar que, no caso do Ceará, o SPAECE é agregado ao acompanhamento da qualidade da educação no país, visto que objetiva auxiliar a elaboração e o monitoramento das políticas educacionais do Estado. Além do mais, disponibiliza aos professores e gestores os resultados das avaliações desenvolvidas.

Oliveira, Costa e Vidal (2021) destacam que a partir de 2007, o SPAECE tornou-se o pilar estruturante das políticas de *accountability* do Ceará na área da educação. Universalizado e aplicado aos alunos dos 2º, 5º e 9º anos, passou, então, a ser anual, e seus resultados são utilizados pelo governo estadual para premiar as escolas municipais com maiores resultados nas avaliações, uma vez que servem de base na composição do índice de rateio de recursos financeiros provenientes de impostos entre municípios.

A partir destas considerações a respeito da importância de avaliar o MAIS PAIC, comparando resultados obtidos do SPAECE no município de Aquiraz-CE, levantamos o seguinte questionamento: a sistemática de avaliação externa SPAECE do programa MAIS PAIC, aplicada na rede municipal de ensino de Aquiraz-CE, tem apresentado resultados satisfatórios quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder a este questionamento, esperamos que o presente estudo encontre não só respostas para esta questão, como também novas evidências, com vistas a obter resultados significativos para uma melhor compreensão sobre as políticas públicas do MAIS PAIC.

Com vistas a buscar elementos que contribuam para a construção de conhecimentos e discussões, bem como o entendimento acerca da obtenção de resultados sobre o eixo de avaliação do MAIS PAIC expresso na sistemática de avaliação externa SPAECE, o objetivo geral desta pesquisa consiste em avaliar o MAIS PAIC comparando os resultados obtidos no Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará – SPAECE em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Aquiraz-CE.

De modo específico, objetivamos: a) analisar os resultados e generalizações sobre o MAIS PAIC averiguando, nesta ação investigativa, se a sistemática do SPAECE fomenta o ensino-aprendizagem da rede pública de ensino do município de Aquiraz-CE; b) realizar a comparação de estudos referentes ao MAIS PAIC, verificando os resultados obtidos no SPAECE em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, no período que compreende os anos 2012-2022²; c) investigar a

² Cumpre esclarecer que o recorte temporal apresentado (2012-2022) para analisar os resultados do SPAECE foi escolhido levando em conta a denominação e as características do Programa, que só a partir de 2015, como mencionado anteriormente, foi denominado Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC (antes de 2015, era intitulado PAIC).

influência do MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos, analisando os reflexos da avaliação externa SPAECE na prática educacional e no contexto escolar do ensino público municipal de Aquiraz-CE.

A motivação para esta investigação, dentre vários fatores, centra-se na reflexão sobre as articulações entre o planejamento e o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, sobretudo, as que são interligadas com o processo de alfabetização e ensino-aprendizagem, na tentativa de compreender como se dá esse processo na educação pública brasileira aferindo-se os resultados extraídos do SPAECE. Desse modo, a postura reflexiva conduz à percepção crítica dos impactos destas políticas em nível municipal sobre o 2º ano do EF, foco deste estudo, tendo em vista a melhoria do aprendizado das crianças.

Ademais, o interesse em avaliar em profundidade o MAIS PAIC foi suscitado na inquietação de compreender melhor este Programa na teoria e na prática, atentando para um olhar avaliativo a respeito dessa política pública educacional do estado do Ceará, que tem como escopo principal a alfabetização dos alunos até os sete anos de idade. Nesse sentido, podemos observar que o MAIS PAIC tem um raio de atuação amplo, e desse modo, tende a se potencializar e a se firmar cada vez mais no âmbito das políticas públicas do nosso país.

A intencionalidade desta pesquisa é focar a atenção na avaliação externa – um dos eixos do MAIS PAIC –, na busca de compreender e analisar o cenário atual das políticas educacionais centradas na gestão da educação por resultados na rede municipal de ensino público de Aquiraz, na qual a avaliação externa de larga escala se sobressai como principal instrumento do Programa, fazendo-se presente no cotidiano das escolas públicas e nas decisões políticas.

Com o intuito de analisar o MAIS PAIC/SPAECE em turmas do 2º ano do EF da rede municipal de ensino de Aquiraz-CE no período que compreende os anos 2012-2022, entendemos, com Apolonio (2019), que a avaliação é a fase cíclica de políticas públicas que examina tanto o processo de implementação quanto o desempenho desse processo. A autora destaca que seu intuito é verificar qual o estado da política pública e também se houve redução do problema que gerou sua necessidade. Dessa forma, a avaliação contribui para a definição de critérios, indicadores e padrões que a fundamentam, bem como se a escolha em questão funcionou bem ou não.

Sendo assim, ressaltamos que, ao longo deste trabalho, nos debruçamos

em avaliar o eixo SPAECE do referido Programa com base nas seguintes categorias de análise: a) níveis de proficiência do SPAECE-ALFA (2012-2022); b) padrões de desempenho do SPAECE-ALFA; e c) Índice de Desempenho Escolar (IDE).

Diante destas considerações, a presente pesquisa, neste capítulo introdutório, apresentou a importância de analisar as políticas públicas relacionadas aos programas governamentais implementados na sociedade, em especial, o MAIS PAIC, através do eixo avaliação externa SPAECE, objeto do nosso estudo, tendo sua operacionalização no município de Aquiraz/CE. Revelamos ainda nossa justificativa para desenvolver este estudo, nossa problemática e os objetivos que nortearam o percurso deste trabalho.

Além da introdução, a presente pesquisa apresenta mais seis capítulos, a saber: o segundo capítulo, que trata dos aspectos conceituais e teóricos referentes à avaliação de políticas públicas e às políticas públicas em âmbito educacional. O terceiro capítulo, por sua vez, possui seções que versam sobre o nosso objeto de estudo, dialogando sobre o MAIS PAIC: conceito, base legal, histórico e seus eixos.

Por seu turno, o quarto capítulo aborda o MAIS PAIC na perspectiva adotada para este estudo: a avaliação em profundidade, trazendo discussões sobre a avaliação externa em larga escala e, por fim, apresentando o eixo escolhido para análise e avaliação: o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará – SPAECE.

No quinto capítulo apresentamos o percurso metodológico de nosso trabalho: o tipo de pesquisa adotado e a abordagem de dados, a perspectiva avaliativa, o *locus* e a delimitação da amostra. Sobre a coleta de dados, o *corpus* foi constituído por meio de fontes de evidências que julgamos ter sido imprescindíveis para esta pesquisa, oriundos da análise bibliográfica e documental.

O sexto capítulo trata dos resultados obtidos neste estudo considerando as categorias de análise apresentadas, que dizem respeito, como já mencionado, aos níveis de proficiência do SPAECE-ALFA no período que compreende aos anos de 2012-2022, aos padrões de desempenho do SPAECE-ALFA e ao Índice de Desempenho Escolar (IDE) das escolas da amostra.

No sétimo e último capítulo apresentamos as considerações finais ao MAIS PAIC por meio da análise dos resultados obtidos no SPAECE-ALFA, delineando, com traços bem gerais, uma síntese a partir do marco referencial de análise, e também destacando os pontos relevantes abordados ao longo deste trabalho.

2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O tratamento deste tópico é direcionado às discussões que envolvem as políticas públicas de caráter social em termos conceituais e históricos, tendo em vista que estas premissas são fundamentais para que ampliemos o foco das discussões na esfera da avaliação destas políticas, em especial, aquelas que são direcionadas à área educacional, conforme veremos em etapa subsequente.

Primeiramente, importa ressaltar que as políticas públicas têm a finalidade de garantir ao indivíduo a sua cidadania, ou seja, garantir-lhe a satisfação de suas necessidades humanas mais básicas. Nesse sentido, o Estado age através de um conjunto de ações que são denominadas “políticas públicas”, e esta expressão, na visão de Silva e Magalhães Jr. (2014), representa ser a expressão mais pura e genuína do interesse geral da sociedade, enfrentada de forma realista e solucionada à luz do possível consenso.

Nessa acepção, Souza (2003, p. 13) contribui conceituando políticas públicas como sendo:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Ainda no plano conceitual, as políticas públicas podem ser entendidas como responsabilidade do Estado, que implanta um projeto ou programa de governo por meio de ações tais como: a) formulação; b) implementação; c) monitoramento e d) avaliação dessas políticas. (Silveira, 2015). Em relação ao processo de implementação, Pedone (1986, p. 29 e 30) explica que este é “um processo que se volta essencialmente para examinar as estruturas, as práticas e o comportamento burocrático no momento em que a administração pública age buscando atender diretrizes legislativas ou executivas”. Para o autor, compreende-se que o processo de implementação de políticas públicas ocorre depois que um projeto se transforma em lei. Não obstante, é necessário considerar também, nesse contexto, que a natureza, o alcance e a efetividade da implementação vão ser influenciados pela aceitação

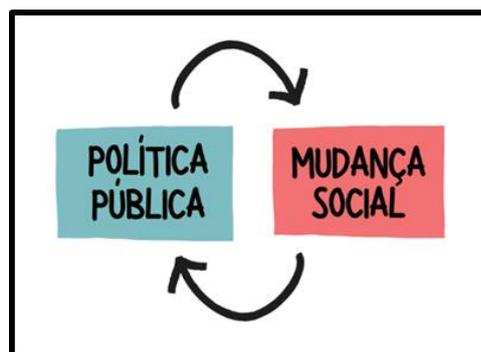
política de um curso de ação preferencial.

Quanto às funções que sustentam as políticas públicas, Pires (2001) assinala que estas consistem em:

- a) **planejamento**: representa o exercício árduo de combinar a demanda social, a determinação e o conhecimento técnico da realidade, e isso poderá levar a decisões capazes de reverter situações insustentáveis de privação e desigualdade;
- b) **orçamento**: consiste em estimar a receita e fixar a despesa, projetando-as ao longo de um período na busca da sustentação monetária para o planejamento realizado;
- c) **execução**: em que há a materialização dos objetivos e metas. Pressupõe que deve originar elementos de avaliação e redefinição das Políticas Públicas em curso, pois nessa função, o foco incide em arrecadar e gastar as receitas previstas na realização das despesas fixadas.

Ainda referente às definições sobre políticas públicas, Rosa, Lima e Aguiar (2021) asseveram que correspondem aos propósitos destas políticas na sociedade. Em outros termos, significa que, para fazer políticas públicas, é necessário ter em mente que estas ações devem visar, sobretudo, as mudanças sociais, uma vez que as políticas públicas são instrumentos técnico-políticos destinados a enfrentar um determinado problema social – que normalmente é algo considerado indesejável e que desencadeia uma ação de retorno. Nesta conotação, ganha relevância: (i) o caráter dos processos de construção da ação, devido a intenção de tratar um problema social; e (ii) a pretensão do fim almejado, que é a mudança social, conforme podemos observar no exemplo da figura 1.

Figura 1 – Propósito de política pública: mudança social



Fonte: Rosa, Lima e Aguiar (2021).

E para que se averigüe de que forma as políticas públicas estão atingindo esse propósito acima especificado, faz-se necessário que haja análise e avaliação de políticas públicas, entendida como um subconjunto dos estudos de políticas públicas de forma rigorosa, técnica e prescritiva (Pedone, 1986).

Nessa conjuntura, a avaliação das políticas públicas ganha centralidade, justificando-se mediante o papel de destaque que esta possui nas reformas do setor público e modernização do Estado. Desse modo, a avaliação passa a ter grande relevância no âmbito do planejamento e da gestão governamental, uma vez que se incorpora como ferramenta gerencial para subsidiar as políticas públicas e, também, como instrumento de controle da ação do Estado (Silveira, 2015). Nesse cenário, pode-se ainda observar que há uma gama de conceitos, definições e propostas de avaliação em políticas públicas permeadas em um contexto econômico e de gerenciamento, nos quais se expressam justificativas de dinamização e legitimação do planejamento e da reforma do setor público.

No entendimento de Faria (2005, p. 99), a avaliação de políticas públicas ocupa um lugar de destaque no “[...] projeto de modernização do Estado vinculado à hegemonia da perspectiva gerencialista”. Nessa concepção, a avaliação de políticas públicas é vista como ferramenta revestida de aspectos técnicos e normativos, na medida em que privilegia a mensuração, o julgamento dos resultados e a tomada de decisões. Assim, uma avaliação é moldada para atender as demandas do mercado de trabalho competitivo e excludente, buscando a validação dos resultados das ações governamentais, voltando-se para a necessidade de modernização da gestão pública.

Em se tratando de avaliar políticas públicas na esfera educacional, a proposta avaliativa adotada no presente estudo (avaliação em profundidade) visa ultrapassar os vieses dos modelos hegemônicos de avaliação, nos quais se desconsideram os contextos social, político e cultural, e busca adotar critérios que apenas focam a aferição da eficiência do gasto público, como também a eficiência no cumprimento de metas e a análise dos resultados estatísticos de uma política pública ou programa social, que no caso deste estudo, objetiva analisar o Programa MAIS PAIC através do eixo de avaliação externa SPAECE. Considerando essa perspectiva, discutimos, a seguir, sobre a importância de desenvolver políticas públicas no ambiente escolar.

2.1 Políticas Públicas em Educação

A partir das considerações anteriormente apresentadas, percebe-se que na educação, bem como em outros setores, sempre houve a necessidade de implementação de diferentes políticas voltadas para o desenvolvimento de ações educacionais. Para tanto, faz-se necessário, no presente tópico, abordar a definição de políticas educacionais, sua regularidade e como funcionam no Brasil para, mais adiante, apresentar algumas das que mais se relacionam com o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC).

Em linhas gerais, as políticas públicas em educação dizem respeito a tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em termos de educação escolar, isto é, são as decisões do governo que incidem no ambiente escolar enquanto local de ensino e aprendizagem. Assim, entende-se que as políticas públicas voltadas para a educação, formadas pelo conjunto de normas, leis, regulamentos, diretrizes, planos e orçamentos do poder público, referem-se às metas e ações que provocam mudanças nos sistemas educacionais, consubstanciadas em planos de ações, programas e projetos que levem à sua efetivação (Carvalho, 2005).

No que tange à definição de políticas públicas educacionais, Vieira (2007) atenta para a compreensão da diferença entre Política Educacional (em letra maiúscula), apresentada como uma teoria aplicada à situação concreta (no caso, à educação), e política educacional (em letra minúscula), como sendo várias, múltiplas e alternativas, conforme apontado a seguir:

Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em letras minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais. (Vieira, 2007, p. 55-56).

A partir dessa concepção, Martins (2013) acentua que a avaliação em políticas educacionais pode ser uma subárea no campo da análise de políticas, sendo que mais focada nos programas, projetos, planos e demais medidas que concretizam as políticas públicas e que exigem monitoramento e avaliação. Assim, pode-se inferir que as políticas educacionais devem ser programadas e aplicadas de modo a alinhar

o direito à educação de qualidade e para todos, prescrita na Constituição Federal (Brasil, 1988), e a escola é o reflexo do impacto destas políticas públicas, uma vez que funciona como uma bússola, orientando os gestores federais, estaduais, municipais e escolares acerca da eficácia e eficiência de tais políticas para, a partir delas, serem tomadas as medidas necessárias capazes de proporcionar uma educação pública e de qualidade para todos (Araújo; Magalhães Jr., 2021).

Quanto à sua historicidade, o percurso das políticas educacionais no Brasil parece-nos revelar uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados. Isso se relaciona com o que Santos (2011) denomina de cenário social cujas bases centravam-se em um modelo econômico agroexportador, enquanto que, na mão-de-obra escrava, a preocupação com o direito à educação surgiu, portanto, muito tardiamente. Sobre esse aspecto, Teixeira acrescenta que:

Sem querermos nos estender muito ao passado, devemos recordar que, em todo o tempo da colônia, vivemos um tipo de governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero [...]. (Teixeira, 1967, p. 70).

Ainda segundo este autor, o ensino brasileiro, com tendência ornamental e, em sua concepção, livresca, era apenas destinado, de forma predominante, para a camada mais abastada da sociedade. Santos (2011) afirma que foi somente no final do século XIX e início do século XX, no contexto da Primeira República, que a educação brasileira começou a ser reclamada como necessária ao “desenvolvimento do país”.

A partir disso, a educação tem percorrido uma trajetória longa em um processo de complexificação dos direcionamentos da política pública educacional brasileira. Entretanto, pode-se observar que, ao mesmo tempo em que se priorizou o mercado, é inegável o aumento de políticas públicas focalizadas no campo educacional, bem como os avanços dos movimentos sociais, os quais têm, historicamente, lutado pela conquista dos direitos (Santos, 2011).

Ao contrário do que se pensa, a política educacional não se encontra apenas, nas esferas federal, estadual e municipal, mas também se reflete nas “escolas”, ou seja, no seu cotidiano, nas suas ações e no Projeto Político Pedagógico desenvolvido pela escola. Nesse contexto, as estratégias são avaliadas com base nos

resultados alcançados e depois mantidas ou reformuladas para buscar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Como já apontado anteriormente, as políticas públicas passam por processos de avaliação, cuja finalidade é examinar as intervenções públicas sob diversos aspectos, podendo, então, ser realizada por meio de diferentes metodologias. Nessa perspectiva, a avaliação possui um papel examinador das ações públicas, cujo papel é o de identificar falhas e acertos, bem como apontar soluções necessárias para determinadas situações. No que se refere à esfera educacional, não é de forma diferente, pois é de extrema importância que o governo invista no desenvolvimento de tais políticas a fim de legitimar e democratizar o processo de formulação e aperfeiçoamento das políticas públicas com fins educacionais. (Pedrosa; Matos, 2018, [n.p.]).

Para Araújo e Magalhães Jr. (2021), uma forma importante de avaliar o impacto das políticas públicas em educação desenvolvidas pelos estados e municípios, e também a evolução dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, é por meio de avaliações externas em larga escala, que, com financiamento adequado para esses resultados, possibilitam analisar o trabalho desenvolvido por todo o segmento escolar para, a partir de então, continuar ou reorientar o trabalho pedagógico de modo a alcançar os resultados desejados.

Vale aqui salientar que desde a década de 1990 que o tema da avaliação educacional tem repercutido e ocupado a agenda educacional brasileira, desdobrando-se em políticas orientadas pelo governo federal, como a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Assim, gradativamente, estados e municípios foram aderindo à cultura de avaliação representada, e em alguns casos, pela criação de iniciativas próprias (Oliveira; Costa; Vidal, 2021). Na seção que se segue, tecemos mais discussões a respeito dos desafios e perspectivas das avaliações educacionais do território brasileiro.

2.2 Avaliação Educacional: desafios e perspectivas

É essencial, para início de discussão, entender o que é avaliação no contexto educacional, ou seja, internalizar seu conceito e saber diferenciá-lo ao longo da trajetória da educação e de toda a sua história. Na esfera da avaliação da aprendizagem, Firme (1994, p. 58) assevera que “avaliar não é reprovar, mas sim,

compreender e promover, a cada momento, o desenvolvimento pleno da criança, do jovem ou de qualquer indivíduo ou grupo social que se submeta ao processo de alfabetização e de aprendizagem em geral”. Tomando como base essa concepção, observa-se que a avaliação envolve visões e características muito além de uma prática baseada em provas e exames, apesar de vários educadores considerarem que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino (Fonseca, 2013).

No âmbito do sistema educacional, Vianna (2003) explica que a avaliação educacional, vista como medidora dos padrões de desempenho escolar, procura e sugere soluções para os problemas vivenciados na educação e, além disso, objetiva melhorar o nível de aprendizagem dos estudantes. Não obstante, a avaliação ainda é associada apenas à mensuração do rendimento escolar (Vianna, 2000), considerado, nesse contexto, apenas como um processo estritamente burocrático. Para Libâneo (2012, p. 264), “na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação – tanto que muitos alunos estudam para tirar nota, e não para aprender”.

Vale destacar que a avaliação educacional exerce, sim, um importante papel na transformação da instituição escolar, tornando-se, desse modo, uma constante no processo educativo, o que envolve não somente o desempenho do aluno, como também outros elementos, a saber: currículos, projetos pedagógicos, professores e estrutura física, considerados, nesse contexto, como determinantes para a expressão de um sistema educacional de qualidade.

Conforme aponta Vianna (2000, p. 28):

A avaliação educacional [...] não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos explicados criticamente.

À vista disso, um dos problemas basilares do ensino-aprendizagem diz respeito ao tratamento uniforme a que são submetidos os alunos, especialmente no quesito avaliação – o processo de aprendizagem é individual, contudo, frequentemente é tratado como coletivo, haja vista que os alunos são avaliados e

julgados sem que se leve em conta seu nível de conhecimento (Fonseca, 2013). Segundo Oliveira (2017), o processo avaliativo da aprendizagem é inseparável da construção da educação, e deve acontecer de forma coletiva, observando-se os pressupostos teóricos e metodológicos, não se limitando apenas aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, mas ir além destes.

Cumprе assinalar que a ação avaliativa em âmbito escolar oferece subsídios para que os educadores reflitam sobre a prática pedagógica, no intuito de identificar os conhecimentos prévios do aluno, auxiliando-o no seu processo de desenvolvimento e construção da autonomia (Fonseca, 2013). Desse modo, a prática da avaliação deverá ser coerente com a metodologia de ensino utilizada pelo docente, e esta pode ser apresentada ao aluno das seguintes formas: diagnóstica, formativa e/ou somativa. A respeito destas práticas avaliativas, o quadro 1, a seguir, apresenta um resumo delas para uma melhor compreensão.

Quadro 1 – Práticas Avaliativas

AVALIAÇÕES	OBJETIVOS E CONCEITOS
Avaliação Diagnóstica	A Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno adequando-o a um grupo ou nível de aprendizagem. Permite a verificação do conhecimento prévio do estudante, favorecendo ao professor uma investigação quanto ao caminho que se deve percorrer para promover a aprendizagem.
Avaliação Formativa	A Avaliação Formativa é a forma de avaliação em que a preocupação central reside em coletar dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa não deve, assim, exprimir-se através de uma nota, mas sim, por meio de comentários. Acontece de forma processual e contínua, auxiliando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, além de possibilitar ao professor acompanhar a construção do conhecimento do educando, intervindo de imediato no processo pedagógico, orientando a reelaboração do seu planejamento: fazer na prática.
Avaliação Somativa	A Avaliação Somativa, como o próprio nome indica, tem como objetivo representar um sumário, uma apresentação concentrada de resultados obtidos numa situação educativa. Pretende-se traduzir, de uma forma quantificada, a distância em que ficou de uma meta que se arbitrou ser importante atingir. É a soma de um ou mais resultados que acumulam os dados que vão permitir a ampliação das possibilidades de aprendizagem, considerando cada aspecto progressivo na produção do conhecimento, procurando analisar e identificar as conquistas e dificuldades dos alunos, professores e toda a gestão pedagógica e administrativa, contribuindo para o desenvolvimento da prática educacional.

Fonte: Fonseca (2013, p. 37).

Assim posto, a autora afirma que todas estas formas de avaliação apresentadas são fundamentais no âmbito escolar, devendo ser utilizadas durante o

processo educativo, sempre que necessário. Como consequência pedagógica, a referida autora destaca a avaliação formativa – como prática de regulação no interior de um sistema de formação –, visto que permite, portanto, que o currículo seja adaptado às características dos alunos, garantindo que a maioria alcance uma resposta satisfatória às questões a serem avaliadas. Nessa perspectiva, tem-se em vista suprir professor e aluno com uma nova dinâmica de avaliação que possa contribuir para melhorias no processo de ensino e de aprendizagem.

Na visão de Luckesi (2002), avaliar é visto como um processo muito mais amplo e dinâmico, contrário ao ato de examinar que, de certa forma, é predominante nas práticas pedagógicas atuais. Na verdade, os exames não auxiliam na aprendizagem porque são, essencialmente, classificatórios e excludentes, e a aprendizagem necessita de inclusão através do acolhimento, orientação, e reorientação, que somente podem ser sustentados por meio de uma avaliação diagnóstica.

A despeito das discussões apresentadas até então, o fato é que avaliação é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que seus resultados oferecem subsídios para que os docentes direcionem sua prática, para que as escolas reestruturem seus projetos pedagógicos e também para que os sistemas de ensino definam políticas públicas voltadas à igualdade de oportunidades educacionais e à qualidade do ensino ofertado.

Através das reflexões de Vianna (2000), pode-se inferir que a avaliação educacional não se limita apenas à verificação do rendimento escolar – uma atividade rotineira (e burocrática) que ocorre no âmbito institucional da escola. Mais do que isto, a avaliação atual concentra-se em um nível maior, em uma perspectiva integrada a programas de qualidade.

Para um melhor entendimento desta discussão, recorreremos a Freitas *et al.* (2009), que nos auxiliam em compreender a organização da avaliação educacional, dividindo-a em três níveis de atuação, e também apresentando a importância da articulação entre eles, que são: 1) a avaliação de ensino-aprendizagem (que ocorre em sala de aula); 2) a avaliação institucional (sob a responsabilidade da instituição como um todo); e 3) a avaliação de sistemas.

A primeira diz respeito à avaliação de ensino-aprendizagem realizada em sala de aula, cujo objetivo, conforme apontado anteriormente, é o acompanhamento escolar do aluno (Silva *et al.*, 2015). A avaliação institucional, por sua vez, é o processo

que permite a reflexão sobre a realidade estudada, exigindo, de todos os atores envolvidos, o compromisso com o conhecimento e o conseqüente aprimoramento da realidade observada (Andriola, 2004). Já a avaliação de sistemas, contempla a avaliação em larga escala e a avaliação de políticas, pois se trata da avaliação de sistemas educacionais (ou em larga escala), cuja finalidade é orientar as políticas públicas (Silva *et al.*, 2015). Segundo Freitas *et al.* (2009), cabe ao Estado, nos âmbitos nacional, estadual ou municipal, regular a qualidade da educação implantando medidas que garantam equidade no processo educacional.

A respeito desta última, sobre a qual se debruçam as discussões deste estudo (MAIS PAIC/SPAECE), visamos abordar a avaliação em seu contexto externo, mais especificamente, como pontuado anteriormente, as avaliações que mensuram os níveis de alfabetização de crianças regularmente matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Para tanto, apresentamos a seguir, os conceitos e características do objeto de estudo a ser investigado no presente trabalho.

3 PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAIS PAIC)

O presente estudo busca analisar o Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) a partir do contexto político educacional pós 1990, expondo as ações políticas que propiciaram, primeiramente, o surgimento do PAIC, analisando suas origens em Sobral, seguindo sua formulação, implementação, seus objetivos e metas, para, a partir disso, evidenciar as ações implementadas até hoje, em termos de política educacional.

Sobre o processo de elaboração do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), este iniciou em 2005 inspirando-se na experiência de Sobral-CE, seguindo as recomendações do relatório produzido pelo Comitê da Assembleia Legislativa Cearense, que envolvia a problemática do analfabetismo escolar. Através da cooperação entre a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) do Ceará e a Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece), e com apoio técnico e financeiro do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa surgiu com o objetivo de apoiar os municípios para elevar a qualidade da alfabetização das crianças (Brasil, 2005; Ceará, 2012). Destarte, a adoção de um modelo de parceria com outras instituições representativas dos municípios, e com base técnica reconhecida, tornou-se, então, um elemento central nas políticas educacionais cearenses (Bravo; Ribeiro; Cruz, 2021).

Em 2004, mesmo contando com dois sistemas, um nacional (SAEB) e outro estadual (SPAECE), os quais avaliavam a qualidade da educação no Ceará, surgiu, então, a necessidade de obtenção de resultados mais detalhados e mais próximos da realidade local, que pudessem oferecer diagnósticos da situação dos alunos ainda no início do ano letivo, a fim de que houvesse tempo para fazer as devidas intervenções pedagógicas, haja vista que as avaliações realizadas apresentavam resultados de ciclos de aprendizagem (alunos do 5º e 9º anos do EF e do 3º ano do Ensino Médio). Além disso, havia a necessidade de avaliar os alunos nos anos iniciais do EF intervindo diretamente no período dedicado à alfabetização/letramento destes estudantes (Marques; Ribeiro; Ciasca, 2008).

Souza Jr. (2022) explica que a origem do PAIC se dá como resposta aos resultados dos trabalhos desenvolvidos pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar – CCEAE, instituído em 2004, que através de avaliações diagnósticas detectou a fragilidade das gestões municipais referentes às políticas de

alfabetização. Estes resultados, a princípio, foram importantes para a elaboração de estratégias de intervenção que pudessem assegurar a alfabetização das crianças, tendo em conta que “as pesquisas, somadas à realização de seminários em todo o estado, contribuíram para evidenciar o analfabetismo escolar no Ceará, reconhecido ao final de 2004 como um grave problema a ser enfrentado” (Ceará, 2012, p.19).

Assim, o objetivo do PAIC incluía:

[...] alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os 7 anos de idade. Com essa finalidade, o PAIC apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização. É uma política situada no marco do regime de colaboração, princípio previsto na Constituição de 1988. Todos os 184 municípios do estado aderiram ao programa. (Ceará, 2012, p.17).

Durante 2005 e 2006, o Programa envolveu 56 cidades através da coordenação não governamental e com o apoio financeiro da UNICEF. No mesmo período, o Programa funcionou como implementação-piloto, realizando pesquisas, seminários e orientações para secretários municipais por meio de consultoria técnica de gestão e avaliação externa. (Brasil, 2005; Ceará, 2012). Para Araújo e Magalhães Jr. (2021), o surgimento do PAIC está conseqüentemente ligado a um processo de universalização do EF que surgiu na década de 1980, e que foi prosseguindo até o século XXI, à medida que o número de matrículas aumentava de forma inversamente proporcional à qualidade do ensino.

Os autores ressaltam que, após a aparente universalização da educação, passou-se, então, a centralizar a atenção à qualidade do ensino e ao uso de avaliações externas em larga escala com o intuito de medir a qualidade da educação brasileira. Foi a partir desse contexto que o PAIC surgiu – após as conclusões do CCEAE –, que instituiu o PAIC em 2005, tendo o então governador Cid Gomes feito, do Programa, sua principal política educacional, assumindo a execução desta por meio da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) como órgão executor.

Com o passar dos anos, o Programa foi ganhando mais visibilidade, não só no estado do Ceará, como também em algumas regiões do país, devido ao seu caráter de política educacional, o que possibilitou a sua expansão. Vale salientar que o regime de colaboração estabelecido com todos os municípios do Estado do Ceará é tomado como referência positiva em termos de planejamento, acompanhamento e

avaliação das estratégias adotadas desde o início de suas atividades (Souza Jr., 2022).

Marques, Aguiar e Campos (2009) afirmam que o PAIC foi concebido com a intenção de proporcionar subsídios aos municípios cearenses, objetivando elevar, de forma qualitativa, os níveis de educação nas séries iniciais do EF. Vale destacar que a principal meta do PAIC, até então, era propiciar a autonomia e competência técnica dos municípios nas áreas de avaliação, acompanhamento pedagógico, educação infantil e gestão municipal, uma vez que, somente com autonomia e competência técnica, os municípios conseguiriam ofertar uma educação de qualidade a exemplo do município de Sobral – inspiração do Programa que, até hoje, está bem à frente de todos os municípios cearenses, do estado do Ceará e do Brasil, de acordo com dados divulgados pelo IDEB.

Destaca-se ainda que, na primeira fase do Programa, as ações eram direcionadas apenas às turmas de 1º e 2º ano do EF, com ações avaliativas relacionadas à leitura e à escrita destas crianças. A partir de 2011, o Programa passou a atender até o 5º ano do EF com a denominação de PAIC+5, que propunha ações para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos da referida turma, mantendo a cooperação do Governo do Estado e dos municípios sempre em prol da aprendizagem dos alunos (Ceará, 2021).

Ainda nesse mesmo ano, de acordo com Bravo, Ribeiro e Cruz (2021), através da Lei nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011, o Prêmio Escola Nota Dez foi ampliado para a avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, também dos alunos do 5º ano do EF, expresso pelo Índice de Desempenho Escolar - 5º ano (IDE-5). Desde então, como já dito, o Programa passou a ser denominado Paic+5, e a referida Lei ainda condicionou o Prêmio àquelas escolas que pertencessem às redes municipais que apresentassem, no mínimo, 70% de todos os alunos do 2º ano do EF situados no nível desejável dentro da escala de alfabetização do SPAECE, fazendo com que os resultados isolados das escolas não resultassem em premiação. Ademais, ficou disposto que as escolas premiadas ou apoiadas com o Prêmio Escola Nota 10 estariam impedidas de concorrer ao prêmio em sua edição seguinte.

Assim, com a promulgação da Lei nº 15.921, de 15 de dezembro de 2015, amplia-se a abrangência do Programa, que foi estendida até o 9º ano do EF, e seu nome é alterado para Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC). Importa

ressaltar que essas mudanças se configuram, a nosso ver, como ampliação das ações nos sistemas municipais de educação no Ceará visando, portanto, a melhoria dos indicadores. Ou seja, o referido Programa passou a expandir seu público-alvo com a finalidade de estabelecer condições necessárias para que todos os alunos cearenses pudessem chegar ao 9º ano do EF sem distorção idade-série, e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização (Bravo; Ribeiro; Cruz, 2021).

O PAIC (e conseqüentemente, MAIS PAIC) é regulado por diferentes leis, decretos e protocolos publicados desde 2007, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Legislação referente ao Programa Aprendizagem na Idade Certa

TIPO	NORMATIVA	DIRETRIZ
Leis	Lei nº14.026, de 17 de dezembro de 2007.	Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC.
	Lei nº14.371, de 19 de junho de 2009. (Revogado pela Lei nº 15.923, de 15.12.15.)	Cria o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com o melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização - IDE-Alfa, e dá outras providências.
	Lei nº 14.580, 21 de dezembro de 2009.	Altera dispositivos da Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009.
	Lei nº14.949, de 27 de junho de 2011.	Acrescenta dispositivo à Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009, e dá outras providências.
	Lei nº15.052, de 06 de dezembro de 2011. (Revogado pela Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015).	Institui o Prêmio Escola Nota Dez.
	Lei nº15.164, de 25 de maio de 2012.	Acrescenta o art. 5º-a, a Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007.
	Lei nº15.246, de 06 de dezembro de 2012.	Altera a redação dos artigos 2º e 3º da Lei nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011, e dá outras providências.
	Lei nº15.276, de 28 de dezembro de 2012.	Disciplina regras adicionais à Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007.
	Lei nº15.921, de 15 de dezembro de 2015. (Altera a Redação do Caput do Art. 2º da Lei Nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007).	Cria o Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC.
	Lei nº15.922, de 15 de dezembro de 2015.	Altera a redação do inciso II do art.1º da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996 - Lei do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviço – ICMS.
Lei nº15.923, de 15 de dezembro de 2015.	Institui o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental.	

Decretos	Decreto nº 29.306, de 05 de junho de 2008.	Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% do ICMS pertencente aos municípios, na forma da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, alterada pela Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, e dá outras providências.
	Decreto nº 29.896, de 16 de setembro de 2009.	Regulamenta a Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009, que cria o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização, IDE-Alfa, e dá outras providências.
	Decreto nº 30.797, de 29 de dezembro de 2011.	Regulamenta a Lei nº 15.052, de 06 de dezembro de 2011, que cria o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos do Ensino Fundamental, e dá outras providências.
	Decreto nº 30.796, de 29 de dezembro de 2011.	Altera dispositivos do Decreto nº 29.881, de 31 de agosto de 2009 e dá outras providências.
	Decreto nº 32.079, de 09 de novembro de 2016.	Regulamenta a Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015, que cria o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental, e dá outras providências.
Outros	Protocolo de intenções, de 24 de maio de 2007	Protocolo de intenções celebrado entre o governo do estado do Ceará e os 184 municípios do estado.
	Termo de parceria, de 25 de maio de 2011.	Termo de parceria celebrado entre o governo do estado do Ceará e as instituições parceiras do PAIC.
	Parecer nº 906, de 06 de dezembro de 2018.	Aprova normas complementares para instituir e orientar a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará: Princípios, Direitos e Orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.
	Resolução nº 474, de 06 de dezembro de 2018.	Fixa normas complementares para instituir o Documento Curricular Referencial do Ceará, Princípios, Direitos e Orientações, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orienta a elaboração de currículos e sua implementação nas unidades escolares dos sistemas estadual e municipais do Ceará.

Fonte: Bravo, Ribeiro e Cruz (2021, p. 2917 e 2918).

Cruz (2019) aponta que com o MAIS PAIC, o estado proporciona aos municípios uma cooperação técnica, prevista na CF/88, para os programas de EI e EF. Além disso, trabalha a melhoria da capacidade institucional dos municípios, contribuindo para o aprimoramento da aprendizagem de forma equitativa, isto é, com práticas semelhantes a todas as localidades. Dessa forma, os municípios são apoiados: a) nas práticas pedagógicas e de gestão; b) na formação e qualificação dos profissionais de educação; c) na realização de concursos para seleção e contratação de profissionais; d) na valorização dos espaços físicos; e) e na melhoria na proficiência

da Língua Portuguesa, de Matemática e de Ciências. A autora destaca que o PAIC, em função de seus resultados, em 2012 é disseminado pela União através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que estabelece o compromisso de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do EF.

Como pode-se observar, o PAIC surge como uma experiência exitosa de política e cooperação, inspirando políticas educacionais para todo o país, como, por exemplo, PNAIC, que também é uma política de cooperação assumida pelo Governo Federal e os demais entes federativos (Soares; Werle, 2018). A seguir, são apresentados no Quadro 3 alguns aspectos relevantes dessa política que associa o desenho do PAIC ao PNAIC.

Quadro 3 – Elementos de Operacionalização do PAIC e PNAIC

ELEMENTOS DA OPERACIONALIZAÇÃO	PAIC	PNAIC
Objetivo principal	Alfabetizar todas as crianças até os sete anos de idade.	Alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.
Eixos de trabalho	I. Educação Infantil; II. Gestão Pedagógica - Alfabetização e Formação de Professores; III. Gestão da Educação Municipal; IV. Formação do Leitor e V. Avaliação Externa de Aprendizagem.	I. Formação continuada; II. Materiais didáticos; III. Avaliações sistemáticas; IV. Gestão, mobilização e controle social.
Avaliação	Prova Paic e Avaliação censitária para o final do 2º ano, SPAECE- Alfa.	Avaliação censitária para o final do 3º ano, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).
Disciplinas avaliadas	Língua Portuguesa.	Língua Portuguesa e Matemática.

Fonte: Soares e Werle (2018, p. 47).

A partir do quadro acima, observa-se que o PNAIC apresenta o objetivo de assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do EF. A exemplo do PAIC, o PNAIC também traz uma avaliação censitária para que os alunos da referida turma façam a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Também pode-se perceber que há diferença nas disciplinas avaliadas. Enquanto o SPAECE-Alfa avalia apenas Língua Portuguesa, a ANA avalia, além desta, a disciplina de Matemática.

Embora não seja de interesse central para nossos propósitos abordar o PNAIC de forma mais abrangente, é válido registrar, mesmo que de forma sucinta,

sua importância em fortalecer as políticas públicas nacionais para a educação, tendo um olhar voltado para a alfabetização das crianças brasileiras com até 8 (oito) anos de idade, ou seja, um ano a mais proposto pelo PAIC.

No que diz respeito à base de avaliação do MAIS PAIC, Duarte, Ribeiro e Cruz (2022) evidenciam que nesta base há a competência técnica e a independência para obter diagnósticos da aprendizagem dos estudantes do EF. Dentre os atos apresentados, salienta-se: i) a criação de provas; ii) a qualificação em avaliação dos grupos de trabalho das Secretarias Municipais de Educação (SME), bem como avaliações municipais e organização de encontros, cuja finalidade é estudar e divulgar os resultados obtidos.

Além disso, cumpre esclarecer que o foco do MAIS PAIC ainda continua sendo o de elevar os níveis de aprendizagem dos alunos, visando a qualidade da educação em uma perspectiva de gestão compartilhada de gestores/as e professores/as. Para tanto, é imprescindível que o diálogo com a formação docente esteja alinhado aos eixos estruturantes, de modo que sejam garantidas condições de trabalho adequadas, melhorando, assim, sua atuação na sala de aula. Reflexões sobre os eixos do MAIS PAIC que auxiliam nas intervenções sistemáticas necessárias aos municípios, serão apresentadas na seção a seguir.

3.1 Eixos do MAIS PAIC

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos por esse novo formato do Programa, o MAIS PAIC conta com uma organização executada por intermédio de seis eixos, a saber: 1) Gestão Municipal; 2) Ensino Fundamental I; 3) Ensino Fundamental II e Educação Integral; 4) Educação Infantil; 5) Literatura e Formação do Leitor; e 6) Avaliação Externa (Ceará, 2021). Para tanto, discorreremos a seguir sobre as principais características de cada um destes eixos para, posteriormente, analisar o Programa na perspectiva da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), conforme proposto no presente estudo.

Sobre o eixo da Gestão Municipal, este tem como principal objetivo promover o fortalecimento institucional dos Sistemas Municipais de Ensino, fornecendo apoio e assessoria técnica para a estruturação e organização focada no resultado da aprendizagem do aluno.

Outro item a destacar sobre esse eixo diz respeito à valorização do magistério, sendo necessário estabelecer critérios para estas políticas de valorização, relacionando-as, explicitamente, aos resultados no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Juntamente à valorização salarial, outro ponto a ser mencionado refere-se à importância de se realizar formações nas SMEs, estabelecendo indicadores de eficiência de gestão de sistema e de gestão escolar (Ceará, 2021).

Gomes (2022) esclarece que os objetivos específicos do eixo Gestão Municipal vêm de forma detalhada com o intuito de percorrer as metas que o Programa propõe; por esta razão, a orientação, a formação e a avaliação precisam ser frequentes a fim de que em nenhum momento a equipe possa perder o foco e o incentivo de buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, aumentando, desse modo, os níveis dos índices da alfabetização no estado do Ceará.

Pode-se perceber, ainda nesse eixo, que o mesmo trouxe, como meta, a necessidade de fortalecer a autonomia das escolas, como também a definição de critérios técnicos para a seleção dos gestores escolares, e a revisão dos planos de cargo, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando, assim, o professor alfabetizador com base no critério do desempenho deste em alcançar os objetivos esperados (Ceará, 2021).

O segundo eixo está destinado ao Ensino Fundamental I com o intuito de:

- a) oferecer apoio técnico-pedagógico aos municípios na implementação de propostas didático-pedagógicas para a alfabetização;
- b) produzir material didático para os professores e alunos dos 1º e 2º anos, além de materiais de suporte pedagógico para professores e alunos do 3º ao 5º ano nos 184 municípios;
- c) viabilizar a formação docente continuada, realizada por intermédio de formadores;
- d) fomentar a alfabetização de todos os alunos, independente de qual turma se encontrem matriculados, a fim de que todos aprendam ler e escrever até o 5º ano;
- e) e por fim, realizar acompanhamentos pedagógicos em todos os municípios.

Além dos objetivos e metas supracitados que esse eixo determina, ainda há ações propostas pela organização deste eixo, tais como: a realização de 64 horas de formação continuada presencial para 800 orientadores de estudo do 1º ao 3º ano do EF; a formação continuada de 64 horas para professores do 1º ao 3º ano das redes municipal e estadual de ensino; a formação continuada presencial para 418 formadores multiplicadores de Língua Portuguesa e Matemática do 4º e 5º ano; e a

distribuição da proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para todo o estado do Ceará.

Em relação ao eixo Fundamental II, os objetivos previstos visam: dar suporte à formação de professores; suscitar a criação de políticas públicas voltadas para esta área a partir do acompanhamento pedagógico; o reconhecimento da importância desse nível de educação; e o incentivo à busca por uma educação de qualidade na rede pública brasileira de ensino.

Vale destacar que o terceiro item que compõe o Programa MAIS PAIC foi organizado partindo de uma necessidade vista pela SEDUC de fortalecer a aprendizagem dos estudantes desse período, afirmando-se, portanto, como política de continuidade do PAIC (Ceará, 2021).

Por sua vez, o quarto eixo trata da Educação Infantil, cujo propósito é atender com qualidade as crianças nas instituições de EI nos municípios que aderiram ao Programa. Além disso, colabora com a implementação e implantação de propostas pedagógicas e programas de formação continuada para os professores. Sua principal meta é a ampliação do atendimento a todas as crianças de 0 a 3 anos e a universalização do atendimento das crianças de 4 a 5 anos. Ainda que seja um item disposto na LDBEN desde 1996, Gomes (2022) acentua que o cumprimento da Lei ainda permanece lento em algumas localidades; contudo, com base nesta realidade, o Ceará tem se preocupado em cumprir essa universalização oferecendo educação de qualidade, também, para as crianças da EI (Ceará, 2021).

O quinto eixo da vez – leitura e formação do leitor –, tem como propósito garantir às crianças o direito ao desenvolvimento humano, formação cultural e inclusão social através do acesso à leitura, como também a aquisição, disposição e o fomento dos acervos literários. Foi justamente com o intuito de assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com acesso à literatura infantil, que o Programa disponibiliza para elas o acesso ao acervo literário, visando despertar o interesse e o gosto pela leitura e escrita, e também estimular a criação de ambientes favoráveis de leitura, compartilhada entre professores e alunos no ambiente escolar (Gomes, 2022).

Por fim, o eixo de interesse para o nosso trabalho: o eixo da avaliação externa, que tem como objetivo propagar a cultura de avaliação educacional nos municípios, bem como conscientizar a equipe constituinte das SMEs sobre a importância de se avaliar, sistematicamente, o processo de aprendizagem dos alunos,

conduzindo, com responsabilidade, todo o processo avaliativo a fim de usar os resultados destes processos de forma eficiente. A seguir, abordaremos com maior critério sobre o sexto e último eixo do MAIS PAIC, justamente por se tratar do eixo de interesse de nosso estudo para avaliar o referido Programa.

3.1.1 Eixo da Avaliação

O último eixo do MAIS PAIC – o eixo da avaliação externa –, sobre o qual recai o foco do presente estudo, tem por objetivo difundir a cultura de avaliação educacional nos municípios cearenses a fim de que as SMEs tenham uma equipe consciente da importância de avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, e que tenham responsabilidade de conduzir a avaliação da maneira mais apropriada e coerente possível, utilizando os resultados destas avaliações para promover mudanças e adequações no processo de ensino e aprendizagem (Ceará, 2021).

Outro ponto a ser observado neste eixo refere-se a outro objetivo importante que é diagnosticar, através das avaliações, situações como a apropriação da leitura, escrita e compreensão textual dos alunos, e sua divulgação por município, escola, turma e aluno. Araújo e Magalhães Jr. (2021) acrescentam que este eixo também busca incentivo às SMEs para que desenvolvam uma gestão focada na aprendizagem, disponibilizando condições que proporcionem o conhecimento da sua realidade educacional, e desse modo, proponham políticas públicas com a finalidade de alcançar melhores índices de qualidade educacional a fim de fornecer indicadores que sejam capazes de efetivar a “reenturmação” dos alunos.

Ainda como metas, o eixo da avaliação externa destaca: (i) a realização das avaliações diagnósticas com as crianças do 2º ao 5º ano; (ii) a disponibilização de um sistema informatizado para a digitação dos dados das avaliações externas realizadas pelo município; (iii) a divulgação dos resultados da avaliação juntamente com diretores, supervisores e professores, sempre visando a melhoria da qualidade da educação nas séries iniciais do EF; (iv) a utilização dos resultados da avaliação externa na definição de políticas educacionais locais; (v) e a estruturação da equipe de avaliação externa na Secretaria de Educação do Município, incentivando que esse processo ocorra da maneira mais responsável possível (Gomes, 2022).

Em relação às ações do Programa, Gomes (2022) destaca que, para que de fato ocorra, o material para a elaboração do protocolo disponibilizado aos municípios deve dispor de conteúdos como:

- a) a análise dos resultados dos protocolos de Língua Portuguesa e de Matemática;
- b) a reunião com técnicos das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e das SMEs dos 184 municípios, divulgando os resultados dos protocolos;
- c) a produção de relatórios pedagógicos gerais do estado do Ceará de Leitura e de Matemática; e
- d) relatórios dos resultados por município, a fim de sistematizar toda a avaliação que foi aplicada.

Importa ressaltar que o eixo de avaliação externa procura apresentar e divulgar, de forma mais didática, como se leem e como se podem utilizar os resultados para, a partir disso, facilitar a leitura, a interpretação e a utilização dos resultados avaliativos, o que possibilita a promoção de intervenções pedagógicas a tempo de permitir a superação dos problemas revelados nos resultados da avaliação. Desse modo, estará cumprindo com sua função primordial: a promoção de aprendizagens dos estudantes do EF.

Em suma, as avaliações externas ou avaliações em larga escala, possibilitam tanto a formulação quanto a reformulação de ações para implantar novas formas de intervenção, aprimorando, então, o trabalho com vistas à alfabetização de todas as crianças. Sousa, Costa e Silva (2017) explicam que esse eixo tem, em suas vertentes, o diagnóstico, a ação educativa e o monitoramento dos municípios, orientando cada um deles quanto à aplicação de suas avaliações, interpretação de resultados, e também na melhor intervenção para elevar o desempenho dos alunos e das escolas. As avaliações, na visão destes autores, configuram-se com o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) – foco do presente estudo –, e são realizadas no Fundamental I, em turmas de 2º e 5º ano, e no Fundamental II, na turma de 9º ano.

O Mais PAIC, como podemos observar, tem se configurado como um Programa que contribui efetivamente para a elevação dos indicadores de aprendizagem dos alunos do EF, dando continuidade ao trabalho que já vinha sendo realizado: “alfabetizar os alunos da rede pública do Estado, até os sete anos de idade,

e formar leitores fluentes” (Ceará, 2015). Avaliar este Programa através do eixo da avaliação externa SPAECE sob a influência da avaliação em profundidade, conforme mencionado, são discussões que apresentamos no capítulo a seguir.

4 MAIS PAIC NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

É pertinente, para os fins deste trabalho, entender que uma avaliação de políticas públicas conjuga, dentre vários fatores, aspectos qualitativos a fim de que uma política pública seja compreendida, referente aos objetivos propostos e aos resultados alcançados. Desta forma, pode-se inferir que a avaliação se constitui como um instrumento fundamental, possibilitando o conhecimento da viabilidade de programas e projetos que visam o redirecionamento de seus objetivos, quando necessário, ou mesmo a reformulação de suas propostas e atividades.

Em se tratando de uma avaliação em profundidade, é válido destacar, nos termos de Rodrigues (2008; 2011), que este tipo de análise aborda pontos e elementos que são considerados essenciais para uma análise aprofundada de programas e projetos constitutivos de políticas públicas de caráter social. Nessa perspectiva, busca-se também abordar a especificidade do caso brasileiro quanto às tendências que têm dominado o campo da avaliação de políticas públicas, dada a sua posição específica no cenário mundial, bem como a dependência das exigências das agências multilaterais no atendimento à avaliação dos programas por elas financiados.

Falar em avaliação em profundidade como estratégia de pesquisa de um programa governamental, no caso do presente estudo, o MAIS PAIC, é imergir em uma particularidade do campo de investigação das políticas públicas educacionais no sentido de abarcar, a um só tempo, as dimensões dadas, conforme aponta Rodrigues (2008), tanto no sentido longitudinal – extensão no comprimento –, como latitudinal – extensão na largura, ou seja, na amplitude. Assim, partindo da compreensão desta perspectiva, à medida que mergulhamos na situação estudada, ampliamos ainda mais o campo de investigação. Para a referida autora, ao olharmos à frente e para os lados, acima e abaixo, manteremos a compreensão do objeto em estudo mais focada e direcionada.

A perspectiva avaliativa que influencia o presente trabalho tem como foco central propor uma avaliação que seja ampla, detalhada e densa, cuja referência fundamental seja desenvolver abordagens interpretativas ao buscar significados da política em estudo (Rodrigues, 2011). Isso se relaciona com a concepção de avaliação descrita por Lejano (2006), ao afirmar que a avaliação da política deve sim, ser realizada considerando as fases de formulação e implantação como um processo

coeso e sequencial. Nessa perspectiva, o autor defende um modelo de análise da política através de uma descrição densa, integrando diferentes tipos de conhecimentos.

Rodrigues (2008) destaca que, partindo da perspectiva da avaliação em profundidade, a proposta ora apresentada leva em consideração o campo das ciências sociais (a antropologia, em particular), no qual há uma importância especial para a área de estudos que dizem respeito às políticas públicas, principalmente no que se refere à visão crítica sobre a formulação e implementação das políticas, ao fornecimento de instrumentais teórico-metodológicos e à realização de estudos avaliativos sobre essas políticas.

Cumprе assinalar que essa modalidade de avaliação, nos termos de Torres *et al.*, (2020, p. 156 e 157),

assume uma matriz teórico-metodológica que amplia os sentidos da construção do conhecimento em avaliação de políticas públicas, tendo como foco central, não a lógica da política pensada formalmente em seus próprios termos, mas sim, articulações entre as políticas e os sentidos e significados, a ela atribuídos, pelos sujeitos.

Dentro da perspectiva da avaliação em profundidade, os autores citados evidenciam que esta avaliação, na verdade, intenciona compreender a trajetória da política como um todo, considerando, assim, todas as fases do ciclo de políticas públicas partindo da experiência dos diversos atores envolvidos na política. E isso se relaciona com os propósitos de nosso estudo, haja vista que buscamos encontrar, através de nossas análises, os significados que envolvem o Programa MAIS PAIC por meio da avaliação externa SPAECE – sejam para os sujeitos que a formulam, sejam para aqueles que a executam e, principalmente, para aqueles que a vivenciam.

A partir dessas premissas estabelecidas, é válido esclarecer que a pesquisa avaliativa deste estudo configura-se, portanto, numa avaliação em profundidade, fundamentada em Rodrigues (2008; 2011), ao considerar que esta perspectiva avaliativa, em sua formulação, toma por base quatro grandes eixos de análise: a) a análise de conteúdo da política e/ou do programa (contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna); b) a trajetória institucional (de programas e políticas); c) o espectro temporal e territorial abarcado pela política ou programa; e d) a análise de contexto de formulação dos mesmos.

Cada um desses eixos de análise, apontados acima por Rodrigues (2008), merece não só uma abordagem extensa para melhor compreensão deles, como também serem repensados e questionados, conforme proposto pela autora, coisa que aqui não será possível realizar neste estudo. Será detalhado, de forma sucinta, cada um desses tópicos apresentando uma reflexão sobre limites e possibilidades de cada um desses quesitos.

No que se refere à **análise de conteúdo** da política ou programa, Rodrigues (2011) explica que a proposta inicial considerou três dimensões como centrais:

- 1) a da formulação da política, com foco nos objetivos presentes em documentos de institucionalização da política, bem como naqueles que compõem todo o processo de sua formulação; os critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- 2) os conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política pública e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação e legitimidade;
- 3) o cotejamento dessa base conceitual com os critérios estabelecidos no item 1, ou seja, a verificação da coerência interna da política no que concerne à disponibilidade de todos os mecanismos de efetivação da política, segundo sua proposta teórica e sua base conceitual. (Rodrigues, 2011).

Vale ressaltar que este tópico foi pensado, na prática, como apenas sendo o exame do material institucional. Isso não descarta a possibilidade de, nesta dimensão, aliar a análise de conteúdo da política à noção de trajetória, mostrando que a apreensão das bases conceituais de uma política ou programa ganham maior consistência. Rodrigues (2011) afirma que, além do material institucional, o pesquisador também pode contemplar entrevistas com os sujeitos que participaram do processo de formulação da política em seus diferentes momentos, se assim preferir.

O segundo tópico, que diz respeito à **análise de contexto** da formulação da política, envolve o levantamento de dados sobre o momento político e sobre as condições socioeconômicas, com especial atenção para as articulações entre as esferas local, regional, nacional, internacional, e mesmo transnacional, se for o caso.

Vale destacar que, nesta dimensão, são levados em conta a importância da apreensão do modelo político/econômico vigente no país, do lugar que ocupa o social, e em que medida a política ou o programa se articulam a outras políticas e/ou programas. Dito de outro modo, é ver a política ou programa como parte de um conjunto de ações que expressa, de uma forma mais abrangente, um modo de conceber a política, sendo que em seu sentido mais amplo, contemplando, portanto, o econômico, o social e a definição dos caminhos para o país.

Ainda referente a este tópico, Rodrigues (2011) aborda uma dimensão que, na reflexão original, deixou de ser mencionada: é a dimensão cultural, ressaltada pela autora como sendo uma dimensão fundamental à compreensão de contextos. Ela é necessária quando se tem em vista compreender a dinâmica de políticas implementadas em diferentes momentos históricos, concebidas a partir de modelos político-econômico-sociais específicos, fazendo, assim, toda a diferença em perceber como são acionados elementos de ordem simbólica, ou seja, elementos étnicos e identitários; valores morais, cívicos e éticos; ideias e símbolos articulados a ideologias do progresso e da modernização, dentre outros.

O terceiro tópico, por sua vez, contempla **a trajetória institucional do programa**, uma vez que o ideal, na visão de Rodrigues (2011), é atentar para a trajetória institucional da política, ou seja, do programa dentro desta política. Sobre este ponto, a autora o considera como um dos mais importantes para o entendimento do que realmente ocorre quando se implementam ações dentro de uma política gestada nas esferas superiores, principalmente quando, em razão dos processos de descentralização, é fornecida autonomia às esferas regionais e locais, sendo, nesse contexto, considerada como aquela de mais difícil consecução. Isso porque tal tarefa demanda tempo, recursos e pessoas capacitadas para realizarem um levantamento de dados quantitativos e qualitativos a contento, bem como o tratamento consistente desses dados.

O último tópico desenvolvido diz respeito ao que Rodrigues (2011) denominou de **espectro temporal-territorial**, referindo-se ao percurso de uma política pelas vias institucionais e pelos espaços socioculturais ao longo do tempo de sua implementação. Trata-se, portanto, dos deslocamentos de uma política por espaços políticos, econômicos e socioculturais distintos, haja vista que comporta não apenas, do ponto de vista macroestrutural, o trânsito pelas esferas federal, estadual e municipal, mas também comporta a apreensão e efetivação da política em contextos

distintos. Assim, ela fica sujeita a uma variada gama de apropriações e interferências de acordo com os interesses, jogos de poder e forças políticas locais, podendo levar a resultados distintos, e podendo, também, revelar inadequações de como essa mesma política foi pensada, formulada e implantada em razão de particularidades que dizem respeito à dimensão sociocultural local e/ou regional.

Uma vez apresentadas as dimensões que correspondem a uma análise na perspectiva da avaliação em profundidade, o escopo de nossa pesquisa parte da proposta em analisar o MAIS PAIC/SPAECE sob o viés da dimensão da análise de conteúdo com base em Rodrigues (2008), levando em consideração, nesse tipo de análise:

- a) a verificação da formulação do MAIS PAIC: seus objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação, que no caso do presente estudo, visa analisar o eixo da avaliação externa SPAECE;
- b) as bases conceituais do MAIS PAIC, conhecendo os paradigmas orientadores, bem como as concepções e valores que os informam, os conceitos e as noções centrais que sustentam a política pública educacional; e por fim,
- c) a coerência interna, ou seja, a não-contradição entre as bases conceituais que informam o MAIS PAIC, bem como a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e, principalmente, avaliação de resultados expressos por intermédio da avaliação externa SPAECE.

Importa ainda ressaltar que esses três aspectos acima apresentados, dizem respeito à análise do material institucional sobre o MAIS PAIC/SPAECE na forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, dados estatísticos dentre outros, que viabilizem analisar, em profundidade, os resultados do referido Programa na rede municipal de ensino de Aquiraz-CE. Para tanto, discutimos no tópico seguinte, as características referentes à avaliação externa em grande escala, e mais adiante, a abordagem sobre o SPAECE, foco do presente estudo.

4.1 Avaliação externa em larga escala

As discussões apresentadas nesta seção abordam a avaliação externa em larga no cenário das políticas públicas educacionais buscando embasar o olhar

investigativo e compreensivo sobre o objeto de análise desta pesquisa – o eixo da avaliação externa do MAIS PAIC.

Retomando conceitos outrora abordados quanto ao campo da avaliação na educação, desde a sua constituição que este se encontra em permanente oscilação em termos de enfoques teórico-metodológicos, configurados segundo os acontecimentos histórico, social e cultural. Para Silveira (2015), existem teorias e variadas tendências que circundam o tema da avaliação educacional; entretanto, duas dimensões que circunscrevem a avaliação educacional merecem destaque: a avaliação interna da aprendizagem escolar, realizada, sobretudo, pelo professor, e a avaliação externa do desempenho do sistema escolar, de natureza sistêmica e de larga escala, realizada por agentes externos à escola.

Cumprido esclarecer que a avaliação realizada por professores e/ou equipe pedagógica da escola, denominada de avaliação interna, difere da avaliação externa em larga escala, na medida em que cada modalidade apresenta características e objetivos específicos.

Marques, Oliveira e Ribeiro (2010) explicam que a avaliação interna apresenta as seguintes características: (i) é elaborada, desenvolvida, aplicada, corrigida e analisada pelos profissionais da escola, em especial, pelos professores; (ii) o foco desse modelo é, geralmente, o aluno (ou uma turma de alunos); (iii) avalia, em geral, um pequeno grupo de sujeitos de uma escola e/ou turma de alunos; (iv) utiliza aportes metodológicos diversificados para avaliar, tais como: provas, trabalhos coletivos, seminários, portfólios, apresentações teatrais, entre outros; (v) em geral, proporciona micro informações ao sistema educacional; (vi) e normalmente tem a finalidade de averiguar as aprendizagens dos alunos para, a partir disso, avançar nos conteúdos escolares.

Em relação à avaliação externa, os referidos autores informam que esta, por sua vez, possui as seguintes características: (i) é elaborada, desenvolvida, aplicada, corrigida e analisada por profissionais externos à escola, a exemplo de profissionais especializados em avaliação em larga escala; (ii) o foco desse modelo de avaliação pode envolver alunos, escolas, redes ou sistemas educacionais; (iii) de modo geral, avalia uma grande população, representada por amostra; contudo, pode avaliar pequenas populações, como por exemplo, no caso dos grupos focais e das entrevistas; (iv) comumente utiliza testes padronizados para avaliar, mas também, utiliza-se outros tipos de avaliação (novamente, no caso dos grupos focais e das

entrevistas); (v) pode proporcionar macro informações ao sistema educacional; e (vi) geralmente tem a finalidade de impulsionar o avanço da qualidade do sistema de educação atendendo a determinação de políticas públicas frente às necessidades e à realidade do sistema de ensino avaliado.

Ainda sobre estas avaliações, Vianna (2005) explica que:

Avaliações internas são realizadas pelas unidades do sistema com frequência às vezes modesta, e *avaliações externas* são promovidas por diferentes órgãos oficiais, muitas vezes com a colaboração de instituições privadas, havendo, entretanto, uma falta de sincronia entre essas avaliações, que não têm uma ação efetiva para a melhoria da educação. Após sua aplicação, deixam as avaliações de utilizar o seu “potencial energético”, entregando-se a uma verdadeira exaustão, até que novo programa se realize, igualmente sem maiores repercussões. (Vianna, 2005, p. 19, grifos do autor).

Direcionando o foco das discussões para as avaliações externas, Oliveira (2012) alerta sobre o fato de serem utilizados, como sinônimos, os termos avaliação externa e avaliação em larga escala. Para a autora, as avaliações em larga escala são aquelas destinadas a uma grande quantidade de pessoas, ou seja, são consideradas externas quando os sujeitos, de forma direta ou indiretamente são avaliados, mas que não participam do planejamento, execução e trabalho com os dados. Por outro lado, a avaliação externa, como vimos, pode ser diferenciada da avaliação interna por intermédio de suas características principais, tais como objetivos, planejamento, execução e instrumentos utilizados.

Por constituir um instrumento de gestão, Fonseca (2013) esclarece que a avaliação externa e em larga escala servem de subsídio para o trabalho pedagógico, de modo a certificar que a equipe trabalhe conjuntamente, tendo como alvo os mesmos objetivos, além de avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. Independente do Programa ou da versão, Oliveira (2012) assinala que a avaliação em larga escala vem sim, cumprindo diversas funções, seja de autoavaliação, certificação, credenciamento, diagnóstico, ou até mesmo, rendição de contas. O mais importante a se destacar é que a avaliação em larga escala e os seus resultados sejam interpretados como indicador de melhoria, complementado pelo trabalho cotidiano da sala de aula.

A partir das considerações anteriormente apresentadas sobre avaliações interna, externa e em larga escala, Oliveira (2012) considera que é importante que o sistema escolar e o sistema educacional evitem o uso das avaliações externas de

maneira aleatória ao processo de ensino, ocupando, assim, nenhuma ou toda a importância do ato de educar. De igual modo, a autora ressalta que uma avaliação não substitui a outra, e sim, se complementam. Por outro lado, recomenda que se deve impedir a falta de sincronia entre os diferentes órgãos oficiais ou instituições privadas.

Vale destacar que, partindo do contexto das políticas educacionais, a avaliação externa em larga escala toma forma e estende-se como ferramenta central que baliza e monitora as instituições de ensino público no Brasil, evidenciando-se, portanto, em uma corrida por resultados expressos por meio de indicadores que colocam as escolas públicas, os estados e os municípios em um campo de comparações (Silveira, 2015).

De acordo com Afonso (2009), frente ao panorama instalado nas políticas públicas educacionais, a avaliação externa em larga escala (ou avaliação de desempenho do sistema escolar) apresenta-se como um instrumento propulsor que apresenta resultados dos desempenhos dos alunos das escolas públicas, cujo objetivo é subsidiar as tomadas de decisões dos gestores educacionais, assim como monitorar as ações pedagógicas através do estabelecimento de metas que recaem no desenvolvimento de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*).

Tais reflexões implicam na compreensão de que o planejamento e a implementação de uma avaliação externa em larga escala apresentam momentos críticos que nem sempre possibilitam um consenso quanto à sua concepção, função e objetivos propostos. Como bem evidencia Vianna (2005), a implementação de uma avaliação externa envolve, dentre vários fatores, um empreendimento financeiro e técnico entrelaçado com a vontade política de gestores educacionais, visando organizar diferentes equipes para fins diversos, como administrar, orçar despesas, definir logística, construir instrumentos (provas, questionários), elaborar manuais, processar dados, analisar informações e elaborar relatórios com os resultados.

Importa ressaltar que todos esses procedimentos, apesar de abranger somente os níveis de hierarquia da administração educacional – secretarias de educação e universidades –, incidem diretamente no âmbito das escolas públicas, integrando no cotidiano a expressão “cultura da avaliação”, termo cunhado por Vianna (2005, p. 16), uma vez que as avaliações externas em larga escala adentram as instituições de ensino e repercutem, de forma expressiva, não só nas práticas pedagógicas, como também na cultura da escola.

Cumpra ainda assinalar que é fundamental entender que a avaliação não é apenas um modo de medir conhecimentos, mas sim um instrumento de melhoria da educação, ou seja, um catalisador, um mediador da aprendizagem, conforme afirma Hoffman (2003). Complementando esse pensamento, deve-se ainda levar em conta que a avaliação se torna um instrumento natural do processo educacional quando incorporado: pelas equipes de gestores municipais, pela direção das escolas e pelos professores sem excetuar atores sociais interessados na educação (BRASIL, 2008, p. 19).

Assim sendo, para que sejam cumpridos objetivos tão abrangentes, que na visão de Oliveira (2012), possuem consequências importantes para o sistema educacional, a avaliação em larga escala deve ser compreendida como um processo, ou seja, uma “atividade cooperativa entre técnicos e especialistas” (Vianna, 2005, p. 129), que pode ser comprometida no caso de haver algum descuido ou despreparo das pessoas encarregadas da elaboração dos instrumentos utilizados.

Dito de outra maneira, um sistema de avaliação em larga escala não ocorre de improviso – exige experiência, somado a uma estrutura básica de funcionamento, controle gerencial e monitoramento que garantam a natureza do produto (Vianna, 2005). Posto isso, deve-se levar em conta que são muitos os cuidados técnicos que precisam ser tomados, que vão desde o orçamento das despesas, passando pela elaboração de manuais, construção de instrumentos, formação de aplicadores, definição de logística, processamento de dados, elaboração dos relatórios com resultados, até a divulgação destes (Oliveira, 2012).

Mesmo compreendendo, diante destas discussões, que a avaliação em larga escala apresenta falhas, limites, e que precisa ser aperfeiçoada, há de se considerar ela tem encabeçado (aparecendo como elemento disparador) várias tentativas da sociedade de arbitrar a qualidade da educação oferecida aos estudantes brasileiros, seja de forma amostral, seja de forma censitária (Oliveira, 2017).

Dentre os estados da federação, Silva (2016) destaca que o Ceará possui forte influência no cenário nacional, haja vista que o desenvolvimento de estudos, juntamente com os programas, se relaciona por meio de práticas avaliativas voltadas à promoção da educação e, especificamente, à erradicação do analfabetismo infantil.

Nesse sentido, Oliveira (2017) aponta que o estado do Ceará teve sua primeira experiência com avaliação em larga escala ainda na década de 90, partindo da elaboração, divulgação e análise do relatório dos resultados apresentados no

Primeiro Ciclo do SAEB. Segundo as conclusões apresentadas no referido relatório, a escola pública cearense tinha três grandes desafios a serem enfrentados: (1) universalizar e garantir o acesso ao ensino básico; (2) melhorar a qualidade do rendimento escolar; e (3) tornar o sistema de educação produtivo. À vista disso, a SEDUC decidiu pela implantação de um sistema avaliativo que, de forma rápida e objetiva, oferecesse respostas para subsidiar políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino público ofertado.

Oliveira (2017) explica que essa ação do Governo do Ceará aconteceu de forma concomitante à do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois, com a realização do primeiro ciclo do SAEB, houve, da parte do MEC, solicitação de envolvimento das equipes técnicas das secretarias estaduais de educação com o intuito de juntos consolidarem os resultados, e assim, dando origem a um processo de descentralização por demais importante para a educação pública, ao passo que isso favoreceu e subsidiou, de certo modo, o desenvolvimento de vários sistemas estaduais de avaliação.

Destaca-se que no ano de 1992, a Secretaria da Educação do estado do Ceará, objetivando fortalecer seu corpo técnico, incorporou o setor da Pesquisa e Avaliação, criando, ainda que de maneira informal, o Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino (DPAVE), que começou a fazer parte da Diretoria de Desenvolvimento Curricular. Com isso, o referido departamento se estabelece, a partir de então, dentro da estrutura organizacional da Secretaria vinculado, portanto, à área pedagógica.

Como exemplo de política avaliativa desenvolvida nesse estado, está a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no ano de 1992. A aplicação das avaliações desse sistema abrange os alunos das escolas públicas das redes estaduais e municipais, desde as etapas de Alfabetização até o Ensino Médio (Ceará, 2016). Somente a partir de 2007, o SPAECE deixou de ser amostral e passou a ser censitário, abrangendo, além das séries finais do EF, todo o Ensino Médio, com testes elaborados e estruturados nos moldes das matrizes de referência do SAEB. (Silva, 2016; Oliveira, 2017). Na seção que se segue, abordaremos mais sobre esta avaliação.

4.1.1 O Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará – SPAECE

O SPAECE caracteriza-se como uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos com uma abrangência das turmas de alfabetização (2º ano), do Ensino Fundamental (5º ano e 9º ano) e do Ensino Médio (3º ano) das escolas públicas estaduais e municipais do Ceará. Tem como objetivo principal fornecer subsídios para a formulação e reformulação, além do monitoramento das políticas educacionais. De acordo com Lima (2007), o SPAECE surgiu como parte das políticas educacionais instauradas no segundo governo de Tasso Jereissati, dentro do Projeto Educativo para o Ceará, expresso na política “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”.

Instituído em 1992, conforme mencionado anteriormente, o SPAECE foi criado com a finalidade de fomentar uma cultura de avaliação educacional no Ceará. Logo no início, tinha base amostral, abrangendo as turmas de 4ª e 8ª séries do EF das escolas estaduais em alguns dos municípios, com periodicidade bianual. A partir de 1995, a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará estabeleceu que as avaliações do SPAECE seriam intercaladas com os exames promovidos pelo SAEB, ocorrendo apenas em anos pares. Segundo Lima (2007), isso ocorreu em virtude do reconhecimento da necessidade de haver tempo de explorar e trabalhar os resultados produzidos, inviabilizados também pela proximidade da realização de seus ciclos. Além disso, é importante esclarecer que as mudanças dos resultados em educação não se processam, nem se materializam de modo imediato.

No ano de 2002, passou a avaliar turmas do EF da rede estadual em todos os municípios cearenses e, a partir de 2004, contemplou uma amostra de escolas das redes municipais de ensino (Ceará, 2006). Vale destacar que essa mudança acompanhou o processo de municipalização do EF com a progressiva transferência de responsabilidades aos municípios.

Somente a partir de 2007 que o SPAECE se tornou o pilar estruturante das políticas de *accountability* do estado, na área da educação. Universalizado e aplicado aos alunos dos 2º, 5º e 9º anos, este passou a ser anual, e seus resultados são utilizados pelo governo estadual para premiar as escolas municipais que apresentarem maiores resultados nas avaliações, uma vez que servem de base na composição do índice de rateio de recursos financeiros provenientes de impostos entre municípios. Oliveira, Costa e Vidal (2021) acentuam que essas políticas são

desenvolvidas no escopo do regime de colaboração, embora críticos destaquem seu caráter regulador e indutor, tendo em vista fomentar, nas redes municipais, uma cultura de avaliação e uma gestão orientada para resultados sob as diretrizes do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), atualmente denominado MAIS PAIC, do qual todos os municípios são signatários.

Na vertente da avaliação de desempenho, Oliveira (2012) salienta que o SPAECE busca avaliar as competências e habilidades de todos os alunos do EF e do EM, das escolas municipais e estaduais do estado do Ceará, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A autora ainda afirma que, assim como as demais avaliações externas, “o SPAECE faz uso de testes, compostos por itens que são elaborados por professores da rede pública de ensino em oficinas promovidas pela SEDUC” (Oliveira, 2012, p. 65).

Diante do exposto, pode-se considerar que o SPAECE tem percorrido até então uma longa caminhada, possibilitando a governantes, gestores educacionais, gestores escolares e demais membros da comunidade escolar uma visão panorâmica da educação básica cearense. Quanto aos resultados, Oliveira (2017) chama a atenção para o seguinte fato: o SPAECE, enquanto prática de *accountability*, necessita de uma discussão mais ampla e apurada dos seus resultados tendo em vista que cada município/escola apresenta realidades diferentes, e isso, na visão do autor, tem dificultado ainda mais o trabalho. Para tanto, é imprescindível que, neste contexto, todos tenham a compreensão de que “a avaliação externa deve ter como objetivo a qualidade da educação e não ser o objetivo da educação” (Soligo, 2010, p. 8).

No início do ano letivo de 2022, a SEDUC realizou o SPAECE Diagnóstico, com o objetivo de identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes de 2º, 5º e 9º ano para, a partir disso, nortear propostas interventivas mais assertivas. Esta ação se justifica tendo em conta o cenário pós-pandemia da COVID-19, pois, de acordo com Damasceno, Chaves e Dias (2022), a educação não só no Ceará, mas em todo o país e ao redor do mundo, sofreu um impacto negativo em seu processo histórico durante o isolamento social e com a suspensão das aulas presenciais causada pela Pandemia da COVID-19, acarretando danos significativos em todas as esferas – realidade vivenciada por todos os alunos brasileiros com o fechamento das escolas.

Nesse cenário pandêmico, uma das medidas adotadas por grande parte das redes de educação foi o ensino remoto, modelo seguido pelo ensino emergencial

durante os anos letivos de 2020 e 2021, que ocasionou em uma diminuição do ritmo de aprendizagem, por diversos fatores, dentre os quais, podemos citar o acesso desigual aos recursos tecnológicos, haja vista que o ensino remoto minimizara os danos do isolamento social para aqueles com acesso à internet, mas por outro lado, foi altamente prejudicial para os que não tinham acesso a essa ferramenta tecnológica.

Diante desse contexto, o ano letivo de 2022 iniciou de forma presencial em grande parte das redes de ensino; no entanto, perante os desafios que perpassam a realidade da sala de aula, tornou-se cada vez mais presente a discussão da recomposição das aprendizagens não consolidadas durante o biênio pandêmico.

Dentre as medidas adotadas para apoiar professores e alunos na retomada das aprendizagens, o Governo do Estado do Ceará, através da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM) e da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental (CEFAE), lançou a proposta pedagógica de 2022 para os Anos Iniciais do EF, nomeada Projeto Paic Voando Mais Alto, articulado através do Programa MAIS PAIC (Damasceno; Chaves; Dias, 2022).

Com o retorno das aulas presenciais em 2022, o Governo do Estado do Ceará lançou o referido projeto tendo como foco a recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, visando contribuir com os professores cearenses na busca em recuperar uma maior qualidade do tempo pedagógico, oportunizando metodologias diversificadas que atendessem os diferentes níveis de aprendizagem, possibilitando, assim, a garantia da aprendizagem na idade certa (Ceará, 2022).

Apesar de não ser foco de nossa pesquisa analisar o projeto supracitado, julgamos ser oportuno abordá-lo no presente estudo, mesmo de forma sintética, considerando que o recorte temporal de nosso estudo (2012-2022) engloba o período pandêmico, como também as consequências do mesmo para o ensino-aprendizagem de nossas crianças, conforme apontado. Tendo em vista analisar o MAIS PAIC/SPAECE no recorte temporal mencionado, julgamos pertinente mencionar essa questão levando em conta que o isolamento social, como vimos, em decorrência da pandemia da COVID-19, pode ter interferido diretamente nos resultados do SPAECE pós-pandemia – realidade esta que pretendemos constatar, posteriormente, nos resultados de nossas análises.

Quanto a este aspecto, Damasceno, Chaves e Dias (2022) acrescentam que, com base nos resultados evidenciados na avaliação SPAECE Diagnóstico aplicada em todas as turmas de 2º, 5º e 9º no Estado do Ceará, os eixos dos Anos Iniciais da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental – CEFAE/COPEM lança o Plano Curricular Prioritário – (PCP) do Paic Voando Mais Alto, como projeto de recomposição das aprendizagens.

Assim, em síntese, o SPAECE, em sua essência, deve ser entendido e utilizado como elemento transformador de uma sociedade, e não simplesmente como forma de ranquear escolas e aumentar as desigualdades educacionais. Para Oliveira (2017), é imperativo entender que há, sim, responsabilidades a serem compartilhadas, sem perder de vista, neste processo avaliativo, que “um dos propósitos da avaliação é que ela possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação” (Neto, 2010, p. 92).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da visão de Gil (2008), podemos observar que o método científico é conceituado pelo autor como um caminho para se chegar a determinado fim. Nessa direção, o presente capítulo busca delinear o caminho metodológico que pretendemos trilhar no campo desta pesquisa avaliativa, ancorado numa abordagem qualitativa e fundamentada teoricamente numa discussão histórica e epistemológica, de acordo com os desdobramentos de uma avaliação em processo, cuja ênfase será a avaliação do programa MAIS PAIC no eixo de avaliação externa (SPAECE).

5.1 Tipo de pesquisa e abordagem de dados

Avaliar uma política pública educacional inserida nas ciências sociais nos direciona a desenvolver uma pesquisa qualitativa, haja vista que este tipo de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994), nos permite examinar o objeto de estudo com a ideia de que nada é trivial, e que tudo tem potencial para constituir uma pista importante que nos permita ter uma visão mais esclarecedora daquilo que investigamos.

Uma outra questão a considerar é que a pesquisa qualitativa nos incita à aproximação da realidade a respeito do fenômeno social em estudo, travestido de significados, conflitos, valores, senso comum e ideologias. Essa abordagem qualitativa baseia-se no pensamento de Minayo (2001), ao afirmar que a pesquisa de cunho qualitativo “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2001, p. 22).

Quanto à abordagem da pesquisa, a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva. É exploratória por envolver a pesquisa bibliográfica e também documental, na busca de ampliar e aprofundar os conhecimentos de abordagem qualitativa, conforme referimos. Segundo Gil (2017), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de ela permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, e tendo em conta que a presente pesquisa objetiva desenvolver uma análise sobre o MAIS PAIC no eixo da avaliação externa, julgamos

imprescindível o uso deste método para avaliar os resultados obtidos do estudo comparativo do objeto de estudo.

Por seu turno, a pesquisa descritiva é entendida como aquela na qual o pesquisador busca conhecer e interpretar o objeto de estudo sem nele interferir para alterar ou modificar algo, buscando, apenas, retratar e discorrer sobre os acontecimentos (Rudio, 1983). O referido autor ainda afirma que a pesquisa descritiva se interessa em observar e desvendar fenômenos, procurando discorrer sobre estes, classificando-os e decifrando-os. Apoiados em Gil (2008), consideramos ainda ser de grande valia a abordagem descritiva para este estudo, tendo em vista que este tipo de pesquisa, partindo de seus objetivos e somada à abordagem exploratória, nos proporciona uma nova visão do problema e do fenômeno analisado.

5.2 Locus da pesquisa e delimitação da amostra

O campo de análise pensado para avaliar o MAIS PAIC através dos resultados obtidos no SPAECE em turmas do 2º ano do EF é composto por duas escolas do município de Aquiraz-CE. Quanto à delimitação da amostra, foram consideradas, para averiguar os resultados do SPAECE, a escola que em 2012 apresentou melhor resultado, e também aquela que no referido período apresentou resultado menos satisfatório.

A partir dos índices de desempenho divulgados, interessa-nos averiguar como se deu o desempenho de ambas as escolas desde o início dos resultados atestados (mais e menos satisfatórios) até o período final de nossa análise (2022). Dito de outro modo, importa-nos analisar se houve variação nos índices do SPAECE-ALFA com base nos resultados de 2012 até 2022, ou seja, se a escola com melhor desempenho manteve esse patamar no recorte temporal citado, como também se a escola com resultado menos satisfatório conseguiu evoluir no período em análise (2012-2022).

5.3 Coleta e Análise de dados

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa que desenvolvemos, de caráter qualitativo, constitui-se em uma investigação que foi executada por meio da realização de estudo bibliográfico e documental, trazendo-nos elementos que

viabilizam avaliar o MAIS PAIC no município de Aquiraz. Em relação à pesquisa bibliográfica, consideramos que é uma técnica importante no sentido de buscar a contribuição de autores que trabalham a temática, em referências teóricas de livros, dissertações e teses, revistas especializadas e/ou artigos científicos publicados. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2001, p.71) assinalam que:

A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema em estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicações orais [...] e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

No que concerne à pesquisa documental, ela é uma importante fonte de coleta de dados, com apanhados de documentos, considerada uma fonte primária de dados. A escolha dessa técnica é interessante porque nos permite consultar documentos oficiais como leis, pareceres, resoluções, manuais, normas técnicas, decretos, estatísticas, dentre outros, que possam explicitar as orientações necessárias que nos fornecerão dados para entendermos os resultados do SPAECE nas escolas de nossa amostra.

Este tipo de pesquisa visa complementar a pesquisa bibliográfica, uma vez que, na opinião de Lüdke e André (1986, p. 39), é caracterizada como “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. Nesse sentido, Gil (2008, p. 51) destaca que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Assim, a principal fonte de investigação para avaliar o MAIS PAIC/SPAECE sob a influência da avaliação em profundidade foram os documentos oficiais produzidos e elaborados no período que compreende os anos 2012-2022, posto que, os mesmos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem

num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (Lüdke; André, 1986, p. 45).

Para os autores citados, são considerados documentos quaisquer materiais escritos que podem ser usados pelo pesquisador como fonte de informação. Acrescentam ainda que “estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas [...] até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Lüdke; André, 1986, p.45).

Por também se tratar de uma investigação documental, foi também necessário unir os diferentes registros possíveis para que pudéssemos, por meio do tratamento qualitativo destes, chegar a uma avaliação sobre o objeto de estudo mais aproximada da realidade.

Assim sendo, como atividades principais definidas para o desenvolvimento desta pesquisa, podemos destacar: a) a revisão bibliográfica, documental e conceitual de publicações que tratam da temática abordada; b) a construção de um breve resgate histórico sobre o MAIS PAIC; c) a revisão bibliográfica sobre o MAIS PAIS e o SPAECE; d) o levantamento e a análise documental da legislação educacional vigente, das Leis Municipais que versam sobre a educação e de outros documentos relacionados à Política Educacional, implementados e executados no período que compreende o MAIS PAIC/SPAECE no estado do Ceará; e por fim, e) a análise documental e legal do MAIS PAIC/SPAECE e a análise qualitativa dos dados obtidos através de levantamentos primários, utilizando, *ad hoc*, as formulações estatísticas fornecidas nos documentos oficiais sobre a educação pública municipal de Aquiraz.

No que concerne à análise de dados, Gil (2008) afirma que a análise, tem como objetivo, organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilite o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação; já a interpretação, segundo o autor, objetiva a procura do sentido mais amplo das respostas, e isso é feito por intermédio de outros conhecimentos anteriormente obtidos. Com base nesta acepção, as observações e análises dos dados extraídos das fontes da pesquisa outrora apresentadas (bibliográfica e documental), nos ofereceram condições para fazermos algumas considerações importantes sobre o MAIS PAIC/SPAECE, tanto por parte do sistema quanto por parte das escolas da amostra.

Em suma, no presente estudo buscamos desenvolver uma extensa pesquisa bibliográfica subsidiada por inúmeros artigos e livros publicados por estudiosos na área de avaliação, quer seja na educação, quer seja na aprendizagem. Além disso, objetivamos ainda desenvolver uma pesquisa documental com a consulta e análise de documentos produzidos pela SEDUC ou por instituição credenciada para tal fim, com registros fidedignos da trajetória do SPAECE, que compreende o recorte temporal de nossa pesquisa.

5.4 Perspectiva Avaliativa

Conforme mencionado ao longo deste trabalho, especificamente no capítulo quatro do presente texto, a perspectiva avaliativa adotada neste estudo configura-se como uma avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008; 2011), e parte da proposta de uma análise de conteúdo como uma das dimensões imprescindíveis à realização da análise do nosso objeto de estudo.

No que se refere à análise de conteúdo do MAIS PAIC/SPAECE, a proposta inicial que consideramos para esta política pública leva em conta as dimensões postuladas por Rodrigues (2011, p. 58 e 59), a saber:

1) a da formulação da política, com atenção aos objetivos presentes nos documentos de institucionalização da política, bem como naqueles que compõem todo o processo de sua formulação; os critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação; 2) os conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação e legitimidade; 3) o cotejamento dessa base conceitual com os critérios estabelecidos no item 1, ou seja, verificação da coerência interna da política no que diz respeito à disponibilidade de todos os mecanismos de efetivação da política segundo sua proposta teórica e sua base conceitual. Este tópico foi pensado, na prática, como sendo o exame do material institucional apenas.

Na perspectiva da avaliação em profundidade, a pesquisa pode também ser caracterizada como uma abordagem interpretativa (Rodrigues, 2011, p. 57), que representa “a busca de significados, ou seja, os significados da política para os que a formulam, executam ou vivenciam”. Sobre essa abordagem, Lejano (2006) enfatiza a descoberta de múltiplos aspectos da situação política que compõe a experiência, bem como a sua integração com um conjunto coerente de conhecimento e a vinculação

das recomendações de políticas e ações para esta descrição densa do contexto político.

A adoção dessa perspectiva, a nosso ver, articula-se aos objetivos propostos nesta pesquisa avaliativa, cujo foco é analisar o MAIS PAIC comparando os resultados obtidos no SPAECE em turmas do 2º ano do EF da rede municipal de Aquiraz-CE. Assim, entendemos que, para a realização de uma avaliação em profundidade e compreensiva, definida anteriormente por Rodrigues e Lejano, é necessário que seja desenvolvida uma metodologia específica que dê conta de todas as dimensões apresentadas neste texto, e que estejam envolvidas na formulação e implementação do referido Programa.

Para tanto, o pesquisador/avaliador deve ampliar a dimensão compreensiva do processo avaliativo ao entender que, dentro de uma perspectiva metodológica de avaliação qualitativa, ele alarga a dimensão do olhar avaliativo da política em uma perspectiva ampla e multidimensional (Torres *et al.*, 2020), considerando que, nesta abordagem, será possível analisar o MAIS PAIC por meio de dados estatísticos documentados em leis, pareceres, resoluções, manuais, normas técnicas, decretos, e outros que explicitam orientações que nos forneçam dados para entendermos como se dá os resultados desta política pública expressos no eixo da avaliação em larga escala SPAECE.

Reiteramos, portanto, que é nesta perspectiva avaliativa que tencionamos trazer à tona discussões sobre o MAIS PAIC/SPAECE da rede pública municipal de ensino de Aquiraz-CE a partir das análises e dos olhares dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, cabe ao pesquisador/avaliador, no campo da análise das políticas públicas em educação, desenvolver a apreensão de subjetividades como um elemento chave para entender as nuances e tensões que emergem no fazer avaliativo.

Cruz (2019) aproxima o campo da análise e da compreensão dos sujeitos (incluindo, nesse contexto, o pesquisador/avaliador) à construção de indicadores com base em dados qualitativos, levando em consideração: a percepção de como como as políticas se desenvolvem; para quem elas se destinam; qual sua extensão e multidimensionalidade no meio social; quais os efeitos/resultados alcançados; a que custo ocorreram; e, ainda, que dados apontam para a construção de novos indicadores que permitam avaliar esta política de forma ampla, densa e profunda.

6 AVALIAÇÃO DO MAIS PAIC A PARTIR DOS ÍNDICES DE DESEMPENHO DO SPAECE EM AQUIRAZ-CE

O tratamento deste capítulo fica restrito a avaliar os resultados de desempenho do SPAECE dos alunos do 2ºano do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Aquiraz com base nos relatórios de desempenho, proficiência e sua contextualização. Para isso, os relatórios serão analisados considerando a pesquisa documental de caráter qualitativo, com o intuito de verificar o desenvolvimento de aprendizagem das escolas da amostra a partir dos índices dos resultados apresentados tendo por base o recorte temporal que compreende os anos 2012-2022.

Para uma melhor elucidação destes resultados, nas seções seguintes apresentamos os tópicos que versam sobre a caracterização do campo da pesquisa discorrendo sobre as escolas da amostra e a análise categorial dos dados, apresentando os resultados do SPAECE-ALFA (2012-2022) quanto: a) aos níveis de proficiência; b) aos padrões de desempenho; e c) ao Índice de Desempenho Escolar.

6.1 Caracterização do campo da pesquisa: as escolas da amostra

Nesta seção, segue uma breve apresentação do campo de pesquisa escolhido para desenvolver o presente estudo, que é a cidade de Aquiraz, como também uma sucinta apresentação das escolas da amostra selecionadas para a análise do objeto de estudo, a saber, a avaliação do Programa MAIS PAIC por meio da avaliação externa SPAECE-ALFA.

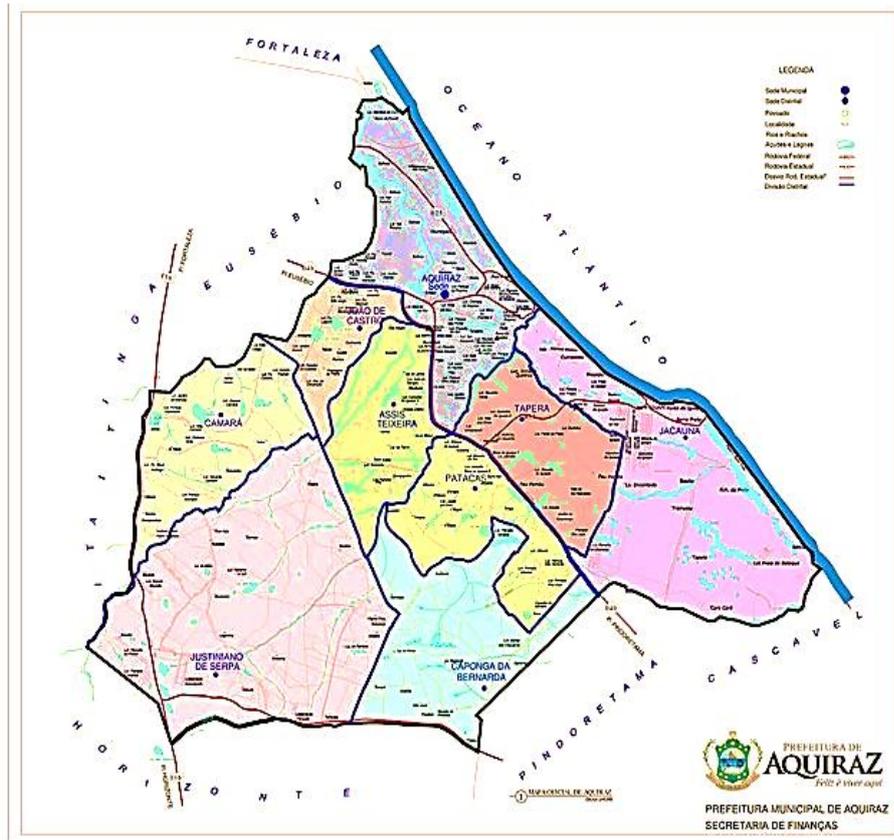
Aquiraz³ é um município brasileiro no litoral do estado do Ceará pertencente à Região Metropolitana de Fortaleza. De acordo com o censo de 2022, sua população estimada é de 80.243 habitantes. Situada a 32 km de Fortaleza, a cidade de Aquiraz guarda em suas raízes as tradições indígenas e do colonizador europeu, não esquecendo os marcantes traços da cultura africana distribuídos por todo o município.

A administração municipal localiza-se no distrito-sede de Aquiraz. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em setembro de 2013, o município passou a ter nove distritos incluindo a sede: Camará, Caponga da Bernarda,

³ As informações contidas neste tópico referentes ao campo de pesquisa deste estudo foram extraídas da seguinte fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aquiraz>.

Jacaúna, João de Castro, Justiniano de Serpa, Patacas, Assis Teixeira e Tapera. A referida cidade também possui bairros oficiais localizados no distrito sede, que são: Piau, Porto Das Dunas, Prainha e Picão (bairro que recebeu esse nome devido a uma planta típica da região). A Figura 2 ilustra a divisão político-administrativa de Aquiraz.

Figura 2 – Mapa da divisão político-administrativa de Aquiraz-CE



Fonte: Wikimedia Commons⁴ [s.d.].

Em relação às unidades escolares do referido município, escolhidas para avaliar nosso objeto de estudo, elas pertencem ao distrito-sede de Aquiraz. Como já dito, tivemos o zelo de selecionar as escolas que apresentaram o melhor resultado e também o resultado menos satisfatório dos índices do SPAECE-ALFA a partir de 2012.

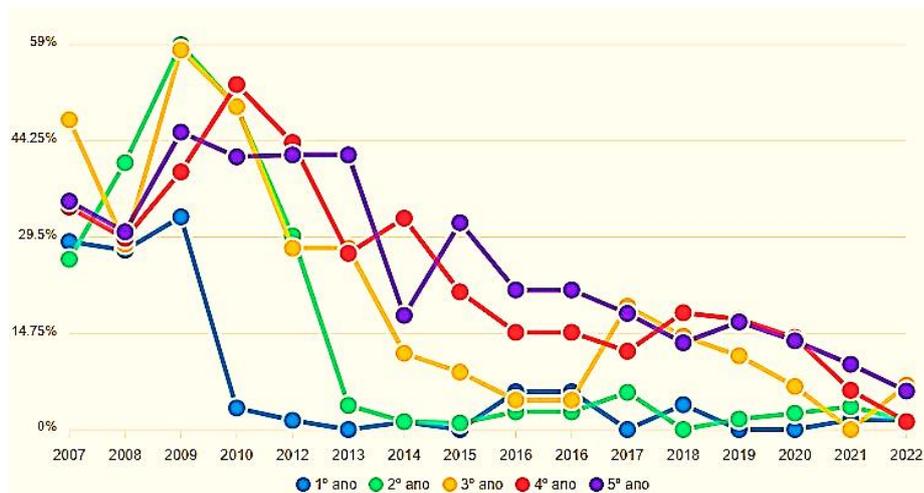
Importa esclarecer que, por razões éticas, optamos em identificar as escolas da amostra da seguinte forma: Escola A (EA) para a instituição escolar que apresentou resultado menos satisfatório no início do recorte temporal em análise, e Escola B (EB) para aquela com melhor resultado. A seguir, algumas considerações gerais sobre cada uma delas.

⁴ Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MAPA_OFICIAL_DE_AQUIRAZ-CE.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

A Escola A, situada no centro de Aquiraz, oferta aulas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) na rede pública municipal de ensino. Quanto à infraestrutura da referida instituição, possui banda larga, cozinha, impressora, internet, laboratório de informática, quadra de esportes, retroprojektor /projektor, sala da diretoria, sala de atendimento especial, sala de leitura, dentre outros. Além destes, também possui dependências com acessibilidade. Quanto ao número de matrículas, a escola possui 364 alunos matriculados nas turmas do Anos Iniciais, sendo 19 com matrícula efetuada na Educação Especial, e três salas de 2º ano do EF.

Sobre a distorção da idade-série da Escola A, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2022), a escola citada apresenta um percentual de 3,4% como indicador de distorção idade-série para todas as turmas de um modo geral. Significa que a cada 100 crianças, aproximadamente 3 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, como mostra o Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Evolução da distorção idade-série – Escola A da amostra



Fonte: Indicador de Distorção idade-série – INEP (2022).

Tomando por base as turmas de 2º ano, foco deste estudo, de 2012 até 2022 houve uma variação de distorção idade-série, respectivamente, de 29,7% a 1,4%, ou seja, no período citado que corresponde ao recorte temporal do presente trabalho, o atraso escolar de 2 ou mais anos para este público foi caindo consideravelmente. Entender esta situação, *a priori*, poderá ser relevante para uma melhor compreensão sobre os resultados do SPAECE-ALFA desta escola, que em 2012 apresentou os índices menos satisfatórios em comparação com outras escolas

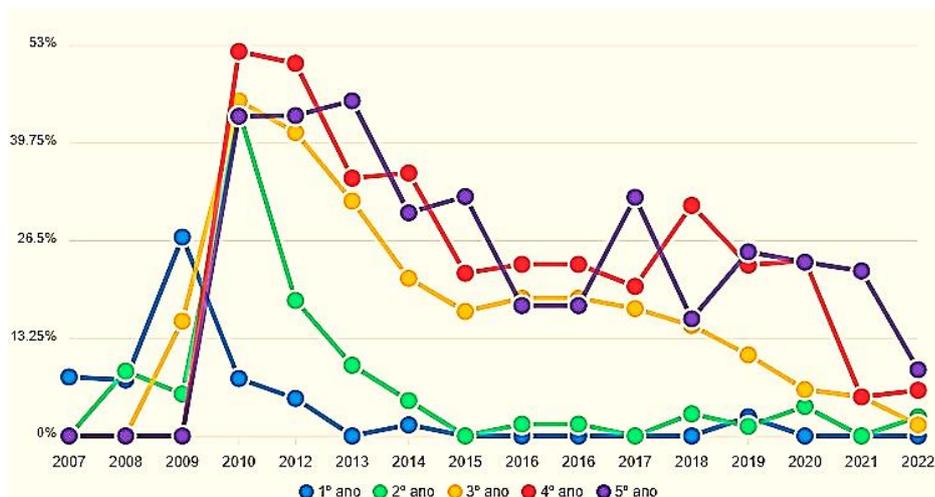
do município, como será visto posteriormente.

A distorção idade-série, segundo o Censo Escolar – ano base 2022, é um dos principais indicadores utilizados para medir a qualidade da progressão escolar de uma escola ou rede de ensino específica. O cálculo do referido indicador é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar, e ocorre da seguinte forma: quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais e retorna à escola, ele precisa repetir uma mesma série para não prejudicar a progressão dos conteúdos.

Na sequência, temos a Escola B – considerada pelo município como aquela que em 2012 apresentou o melhor resultado do SPAECE-ALFA –, uma escola pública municipal localizada na Chácara da Prainha em Aquiraz-CE. Assim como a Escola A, nesta instituição de ensino há o funcionamento apenas da etapa de formação de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com 368 alunos regularmente matriculados do 1º ao 5º ano, 17 na Educação Especial e quatro salas de 2º ano do EF.

Em relação aos dados de distorção da idade-série apresentados pelo INEP (2022), a Escola B possui o percentual de 3,9%, isto é, nesta instituição, de cada 100 crianças, aproximadamente 4 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. O Gráfico 2 nos mostra a evolução da distorção idade-série desta escola em um período no qual está inserido o recorte temporal deste estudo.

Gráfico 2 – Evolução da distorção idade-série – Escola B da amostra



Fonte: Indicador de Distorção idade-série – INEP (2022).

Semelhante à Escola A os dados do gráfico acima referentes à Escola B, no que concerne às turmas de 2º ano, apontam que em tais turmas, no período entre 2012 e 2022, a distorção idade-série apresentou um percentual de 18,4% em 2022,

chegando a 2,6% em 2022. A diferença entre as duas escolas é que a EA iniciou o período do recorte com um alto índice de distorção idade-série (29,7%), enquanto que a segunda (EB) apresentou o percentual de 18,4% no mesmo período.

A partir disso, percebe-se, contudo, que a EB apresentou, em 2022, um índice de 2,6% que foi maior que a Escola A cujo percentual foi de 1,4%. A nosso ver, isso indica que a Escola A, com uma situação na qual a cada 100 crianças quase 30 apresentavam atraso escolar de 2 anos ou mais, pressupõe-se que esta situação provavelmente tenha contribuído para o resultado menos satisfatório do SPAECE-ALFA do referido ano. Em contrapartida, a Escola B, que em 2012, de 18 crianças a cada 100 apresentavam o mesmo atraso, presume-se que essa situação não tenha influenciado de forma negativa os resultados do SPAECE-ALFA, haja vista que, no referido ano, a escola citada apresentou o melhor resultado.

Considerando esses pressupostos, tendo por base os dados apresentados pelo INEP de ambas as escolas, importa-nos avaliar os resultados do SPAECE-ALFA a partir das categorias selecionadas para analisar tais resultados. Para tanto, apresentamos a seguir as categorias de análise deste estudo.

6.2 Análise categorial dos dados

Tendo em vista responder à questão norteadora deste estudo e aos objetivos que a presente pesquisa propõe, os dados coletados em documentos oficiais foram previamente analisados através da análise categorial, que, conforme Bardin (2011), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente.

No entendimento de Silva e Fossá (2015), a opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se pretende estudar/analisar/avaliar valores, opiniões, atitudes e crenças através de dados qualitativos, e para tanto, a interpretação dos dados deste trabalho se valeu do método análise de conteúdo nos termos de Rodrigues (2011), tendo como pano de fundo a avaliação em profundidade, conforme mencionado.

Assim, no âmbito deste trabalho, foram consideradas as seguintes categorias de análise com vistas a avaliar o MAIS PAIC na perspectiva da avaliação em profundidade comparando os resultados obtidos no SPAECE em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Aquiraz-CE:

- a) níveis de proficiência do SPAECE-ALFA (2012-2022);
- b) padrões de desempenho do SPAECE-ALFA;
- c) Índice de Desempenho Escolar (IDE).

Nas seções seguintes, apresentamos as análises deste trabalho considerando as categorias acima descritas, visando, com isso, obter uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo. Como ponto de partida, discutimos a seguir sobre os níveis de proficiência do SPAECE-ALFA referentes ao período 2012-2022 das Escolas A e B de Aquiraz-CE e suas respectivas considerações.

6.2.1 Níveis de proficiência do SPAECE-ALFA

Com vistas a analisar, neste subitem, os níveis de proficiência do SPAECE-ALFA das turmas de 2º ano das escolas da amostra, é válido lembrar que a referida avaliação contempla todas as unidades escolares, tanto da rede estadual quanto da municipal de todos os municípios cearenses que ofertam o 2º ano do Ensino Fundamental.

É, portanto, uma avaliação que ocorre ao final de cada ano letivo, em que “o conjunto de informações coletadas pelo SPAECE-Alfa permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o Estado, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município e CREDE” (Ceará, 2008, p. 13). Ademais, cumpre ainda esclarecer que o SPAECE-ALFA avalia o nível de alfabetização dos alunos do 2º ano do EF apenas nas competências e habilidades em Língua Portuguesa.

Outras informações que julgamos ser relevantes para a compreensão dessa política são apresentadas em Ceará (2012, p. 118-119), a saber:

No Spaece Alfa, o município não é envolvido na aplicação da avaliação dos testes, uma vez que esta é uma responsabilidade da Seduc, que licita uma instituição especializada em avaliação externa. [...] Diretores e professores respondem a questionários contextuais que abordam dados socioeconômicos e práticas pedagógicas e de gestão. É por meio do Spaece Alfa que o governo do Estado elabora o mapa da alfabetização e calcula os índices que balizam a distribuição da cota-parte do ICMS e o Prêmio Escola Nota Dez. [...] O Spaece Alfa avalia somente leitura e tem seus resultados expressos em níveis de proficiência, utilizando para isso a Teoria de Resposta ao item e a escala de desempenho da Provinha Brasil, do MEC.

O referido documento acrescenta que:

Para a execução do Spaece, a Seduc contratou, via licitação pública, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), que é responsável por:

- Planejar e elaborar a avaliação (escolha de itens, realização de pré-teste e análise do pré-teste).
- Imprimir os instrumentos a serem utilizados na avaliação e preparar os pacotes de prova por turma, garantindo seu sigilo e integridade.
- Aplicar os testes nos municípios.
- Consolidar os resultados.
- Produzir boletins de resultados com interpretação e análise detalhada por estado, Crede, município e escola, sendo que o da escola traz os resultados por turma e por aluno.
- Produzir boletins contextuais com apresentação do perfil dos diretores, professores e estudantes e análise dos fatores intra e extraescolares que podem estar interferindo nos resultados de proficiência dos alunos. (Ceará, 2012, p. 119).

Em face do exposto, observa-se que o trabalho com as avaliações do sistema não perpassa, de modo algum, pelos municípios/SMEs, aos quais compete repassar às escolas o calendário de aplicação de cada uma. Quanto à divulgação dos resultados, a figura a seguir apresenta uma escala de proficiência do SPAECE-ALFA que ilustra uma gradação de cores indicando intervalos numéricos que, por sua vez, designam padrões de desempenho. Assim, os resultados de cada instância – Estado, Município e escola – são apresentados através da média aferida nas avaliações que define, portanto, o padrão de desempenho.

Figura 3 – Níveis e Padrões de desempenho estudantil na avaliação SPAECE-ALFA

Níveis e Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa					
Etapa de Escolaridade	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2º Ano EF	até 75	75 a 100	100 a 125	125 a 150	acima de 150

Fonte: Caed/UFJF.

A respeito dessa escala, encontramos em Ceará (2012, p. 119) as seguintes considerações:

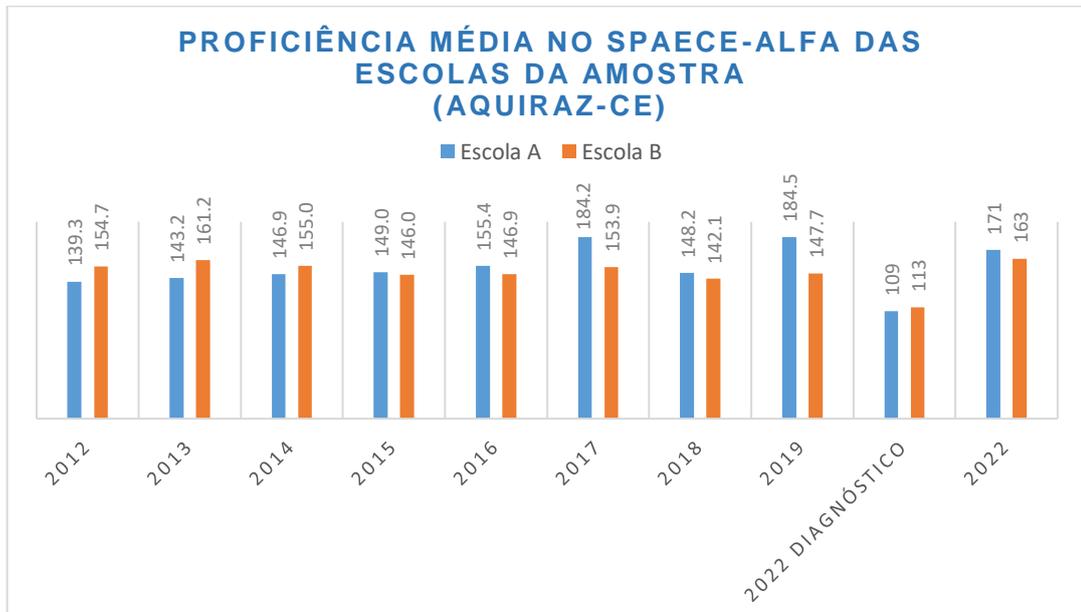
Como os estudantes estão chegando mais bem preparados ao 2º ano (o que tem se refletido nas médias de proficiência alcançadas pelas escolas e municípios), a Seduc e o Caed/UFJF programam fazer uma adequação nos itens que compõem as provas a serem aplicadas junto aos alunos em 2011,

de modo a aumentar o grau de exigência. A Seduc produz e divulga publicamente uma classificação geral dos resultados dos municípios e escolas no Spaece Alfa. Os resultados são amplamente noticiados na imprensa. A divulgação funciona como uma prestação de contas para a sociedade e possibilita o acompanhamento dos indicadores educacionais do estado. [...] Tornar os resultados públicos, assim, funciona como um estímulo aos atores envolvidos no Paic a continuarem mobilizados na promoção da alfabetização das crianças.

Diante disso, é importante ressaltar que a divulgação e a utilização responsável dos resultados do SPAECE-ALFA via SEDUC, CREDE e escolas, devem contribuir, além de outros fatores, para fazer ajustes que sejam considerados essenciais, visando não só atender as demandas do sistema educacional cearense, como também favorecer o aprimoramento metodológico do mesmo.

Incorporando essa premissa dialógica, interessa-nos apresentar, deste ponto em diante, os níveis de proficiência do SPAECE-ALFA das turmas de 2º ano das escolas da amostra no período entre 2012 e 2022. Para tanto, o gráfico a seguir mostra a evolução da proficiência média de desempenho das escolas A e B do município de Aquiraz-CE.

Gráfico 3 – Evolução da proficiência média de desempenho do SPAECE-ALFA das escolas A e B (2012-2022)



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir destes dados, pode-se ver que a Escola A, em 2012, resultou no valor mais baixo da proficiência média de desempenho (139,3), contrastando, no

mesmo período, com o resultado da Escola B, que apresentou o desempenho 154,7. O que ainda pode ser observado, em relação à Escola A, é que do período inicial em análise (2012) até o ano de 2017 apresentou uma elevação gradual nos níveis de desempenho de proficiência, culminando em 184,2. Contudo, nota-se que no ano subsequente (2018) há uma queda brusca para o índice 148,2, retomando, no ano seguinte (2019), o mesmo patamar de 2017, indo um pouco mais além das expectativas (184,5), apresentando, portanto, o nível de proficiência mais alto desde então.

Com os reflexos do período pós-pandemia, nota-se que em 2022, na avaliação diagnóstica e também na subsequente, há uma queda abrupta da proficiência de desempenho na referida escola (109) – uma situação já esperada considerando as circunstâncias adversas enfrentadas durante o período de isolamento em decorrência da COVID-19.

De acordo com Bof, Basso e Santos, (2022), houve desigualdades muito expressivas nas oportunidades para a continuidade da realização das atividades de ensino-aprendizagem durante a pandemia entre os alunos das escolas de anos iniciais do EF brasileiras, e na visão dos autores, isso impactou a alfabetização das crianças em fase de aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda assim, na EA, no ano de 2022, a partir da segunda avaliação realizada, pode-se perceber a tentativa das crianças em melhorar o desempenho apresentando, então, uma elevação bastante considerável (171) em relação à avaliação diagnóstica (109).

No que concerne à Escola B, os dados do Gráfico 3 revelam que a proficiência média inicial foi de 154,7 – um índice que lhe deu o destaque como a escola de melhor desempenho em proficiência média no município de Aquiraz no ano de 2012, em contraste com a Escola A que apresentou o índice menos satisfatório no referido período: 139,3.

Na sequência destas observações, nota-se que a partir de 2013 até 2022, a Escola B apresenta uma variação de “altos e baixos” nos graus de desempenho. Diferentemente da Escola A, que iniciou com o índice baixo e foi evoluindo gradativamente até antes da pandemia da COVID-19, a Escola B, com sua variação de índices, apresentou aquele mais elevado do recorte temporal no ano pré-pandemia (2019): 184,5. Em contrapartida, semelhante ao que ocorreu com a EA, a EB também teve uma queda abrupta de desempenho na avaliação diagnóstica como reflexo dos efeitos e impactos em decorrência da COVID-19, elevando o índice de proficiência

média, consideravelmente, na avaliação subsequente no mesmo ano (2022): 163.

Outro ponto que chama a atenção em relação às duas escolas da amostra é que a EA, na última avaliação, apresentou o índice de proficiência mais elevado que a EB. Retomando os resultados apresentados anteriormente sobre a evolução da distorção idade-série, a EA, em 2022, teve uma redução quanto ao atraso escolar das crianças no 2º ano, o equivalente a uma criança em cada 100, sendo que em 2012, tal atraso correspondia a 30 crianças em cada 100 na referida escola.

Com base nestas evidências, infere-se que a elevação do padrão de proficiência média de desempenho de 2022 da EA pode ter sido um reflexo do baixo atraso escolar das crianças da turma em análise. Considerando as condições em que ocorreu o processo de alfabetização das crianças no período pós-pandêmico, tal avanço mostra-se ser positivo diante de tantas situações adversas outrora apontadas. Além destes fatores analisados, interessa-nos ainda averiguar os resultados referentes aos padrões de desempenho do SPAECE-ALFA das escolas da amostra ilustrados anteriormente nesta subseção (Figura 3). Tais dados são apresentados no tópico a seguir.

6.2.2 Padrões de desempenho do SPAECE-ALFA

Os resultados de proficiência da avaliação externa SPAECE-ALFA expressam o nível de competência e habilidades em leitura das crianças, e desse modo, são agrupados em cinco padrões de desempenho (não alfabetizado, alfabetização incompleta, intermediário, suficiente e desejável) definidos pela Secretaria de Educação do Ceará.

Ressalta-se que os resultados de desempenho e participação do SPAECE-ALFA são publicados anualmente, desde o ano de 2007, no sítio eletrônico da SEDUC, e por meio dos boletins de avaliação tais resultados são disponibilizados para as instituições de educação no âmbito da gestão dos municípios e das escolas da rede pública do estado do Ceará. Silveira (2015) esclarece que com base nesses resultados, pode-se comprovar quantitativamente o número de alunos da rede pública de ensino que ainda se encontram sem atingir o nível de alfabetização desejável.

Conforme mencionado, os resultados dessa avaliação são organizados em escalas que são utilizadas para verificar em qual dos cinco níveis de alfabetização as crianças se encontram, sendo que cada nível de alfabetização é representado por

uma cor. O quadro 4 a seguir apresenta cada um destes padrões citados.

Quadro 4 – Escala de interpretação pedagógica do SPAECE-ALFA

	Padrão de desempenho				
	Não alfabetizado	Alfabetização incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
Nível de proficiência	0 a 75 pontos	75 a 100 pontos	100 a 125 pontos	125 a 150 pontos	Acima de 150 pontos
Interpretação (resumo)	Indica que o aluno ainda não se apropriou do sistema de escrita, não tendo desenvolvido habilidades básicas para o aprendizado da leitura e da escrita.	Início do processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização.	Indica que o aluno consegue ler com autonomia palavras formadas por padrões silábicos diversos e que começa a compreender frases simples.	Consegue localizar informações em textos com cerca de 50 palavras, identificar o assunto de uma narrativa curta e a finalidade de um texto de gênero familiar.	Início do desenvolvimento de habilidades próprias de um leitor proficiente.
Cor de representação	Vermelho	Laranja	Amarelo	Verde-claro	Verde-escuro

Fonte: Ceará (2012, p. 31).

Sobre os padrões de desempenho descritos no quadro acima, salienta-se que estes apresentam um panorama do desenvolvimento dos alunos em um determinado intervalo expresso na escala de proficiência. Para Soares e Werle (2016), tais padrões relacionam-se ao desempenho escolar e à aprendizagem dos conteúdos explicitados na Matriz de Referência do SPAECE. Dessa forma, a referida avaliação tem a pretensão de apresentar, por meio dos padrões de desempenho, as competências e habilidades cognitivas desenvolvidas pela criança avaliada.

Considerando tais fatores, apresentamos abaixo os quadros 5 e 6 que são os demonstrativos dos resultados dos padrões de desempenho do SPAECE-ALFA dos alunos do 2º ano do EF das duas escolas da amostra pertencentes à rede pública

municipal de ensino público de Aquiraz-CE no período de 2012-2022.

Quadro 5 – Resultados dos Padrões de Desempenho dos alunos da Escola A da rede municipal de Aquiraz-CE – SPAECE-ALFA (2012-2022)

Ano	Não alfabetizado (0-75)	Alfabetização Incompleta (75-100)	Intermediário (100-125)	Suficiente (125-150)	Desejável (acima de 150)
2012	2,2	11,2	22,5	24,7	39,3
2013	5,1	7,6	17,7	22,8	46,8
2014	0,0	8,9	10,1	29,1	51,9
2015	0,0	6,2	23,7	21,6	48,5
2016	0,0	6,8	16,4	20,5	56,2
2017	0,0	0,0	2,0	7,1	90,8
2018	0,0	12,3	17,5	19,3	50,9
2019	0,0	0,0	6,6	16,4	77,0
2022 Diagnóstico	16	22	47	9	7
2022	1	7	7	14	70

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro acima, observa-se que na Escola A houve um crescimento gradativo de padrão “desejável” no período de 2012 a 2017, apresentando uma variação nos anos subsequentes (2018-2022). Por outro lado, o padrão “não alfabetizado” teve percentual zero por seis anos consecutivos (2014-2019). Com base nestas evidências, pode-se considerar uma grande conquista alcançada através do MAIS PAIC tendo a possibilidade de alcançar seu objetivo: alfabetizar as crianças até o 2º ano do EF.

Tais resultados refletem positivamente a expectativa em relação à melhoria da aprendizagem de todos os alunos de 2º ano do EF nas redes públicas municipais cearenses, uma vez que a precariedade da alfabetização, na visão de Freire (2015), é a responsável direta pelo baixo rendimento escolar. Os dados acima, do nosso ponto de vista, reforçam a crença no acerto da escolha do conjunto de medidas planejadas e executadas pelo Programa para esse fim. A seguir, o quadro 6 nos apresenta os padrões de desempenho da segunda escola analisada neste estudo.

Quadro 6 – Resultados dos Padrões de Desempenho dos alunos da Escola B da rede municipal de Aquiraz-CE – SPAECE-ALFA (2012-2022)

Ano	Não alfabetizado (0-75)	Alfabetização Incompleta (75-100)	Intermediário (100-125)	Suficiente (125-150)	Desejável (acima de 150)
2012	2,7	5,4	13,5	14,9	63,5
2013	1,2	1,2	4,9	20,7	72,0
2014	0,0	3,3	14,8	29,5	52,5
2015	0,0	10,6	27,3	16,7	45,5
2016	1,6	9,7	19,4	30,6	38,7
2017	0,0	13,0	20,4	11,1	55,6
2018	3,1	10,9	31,3	18,8	35,9
2019	7,8	10,4	15,6	15,6	50,6
2022 Diagnóstico	9	26	41	15	9
2022	1	1	16	30	51

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com esses resultados, a Escola B iniciou em 2012 com um padrão desejável maior que a Escola A, apresentando um percentual de 63,5%, seguido de uma variação de percentual nos anos subsequentes. Todavia, no padrão não alfabetizado, considerado como foco do eixo avaliação tendo em vista que o Programa objetiva alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do EF como já dito, a Escola B, no referido padrão, encontra-se em desvantagem se comparada à Escola A, pois apresenta não alfabetizados zero apenas em três anos (não consecutivos) do recorte temporal em análise.

Segundo a nota técnica “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças⁵”, do Todos Pela Educação, a não-alfabetização das crianças em idade adequada traz prejuízos tanto a curto quanto a longo prazo no processo educacional, que também eleva os riscos de uma trajetória escolar marcada por reprovações, abandono e/ou evasão escolar.

Tais evidências somadas aos resultados acima apresentados devem servir para incitar o MAIS PAIC quanto às medidas que podem ser tomadas para que mais percentuais zero surjam neste padrão, não só na Escola B, como também em outras que ainda se encontrem em situação semelhante. Esse olhar é fundamental, haja vista que este Programa se trata de uma política pública cujo propósito é erradicar o

⁵ TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica:** Impactos da pandemia na alfabetização de crianças, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

analfabetismo infantil nos municípios do Ceará.

Ainda com base nesses resultados, percebe-se que, mesmo a escola B tendo apresentado melhor índice em 2012 (63,5), e a Escola A melhor resultado desejável em 2022 (70), pode-se depreender, com base nessas evidências, que estas escolas não conseguiram ainda que todos os alunos, de um modo geral, se mantivessem no “padrão desejável” – fato que implica uma formulação de estratégias e ações pedagógicas para acompanhar esses alunos no ano posterior, que nesse caso, é o 3º ano, visto que o SPAECE-ALFA é direcionado apenas para o 2º ano do EF. Sobre os Índices de Desempenho Escolar das escolas da amostra, a subseção a seguir nos apresenta abordagens a respeito desta categoria de análise.

6.2.3 Índice de Desempenho Escolar (IDE)

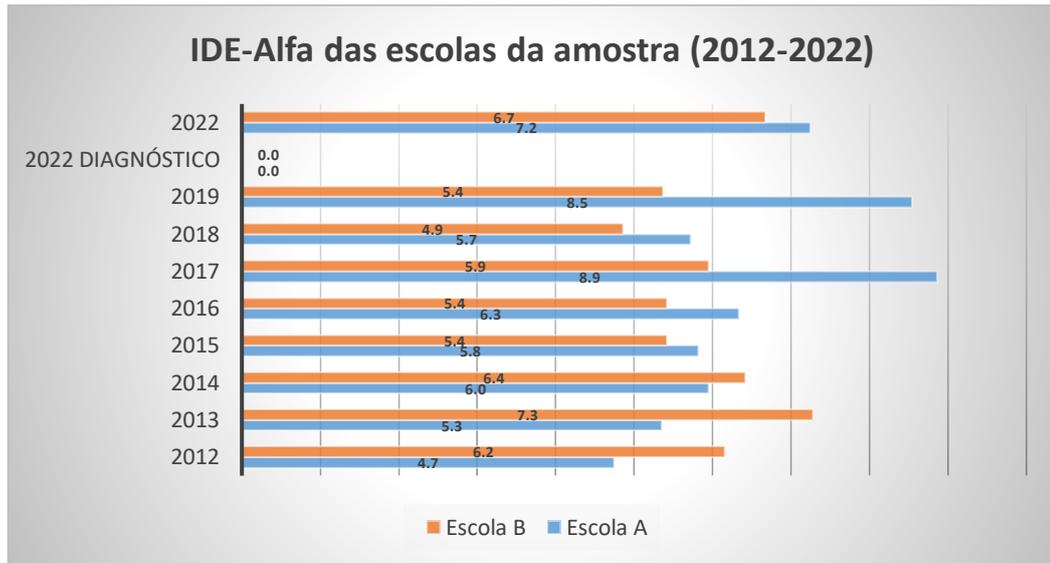
De acordo com a Seduc-CE⁶, o Índice de Desempenho Escolar (IDE) foi desenvolvido partindo da necessidade em se expressar, de maneira clara, o desempenho de cada escola nas avaliações do SPAECE. Assim sendo, para se alcançar um entendimento amplo, optou-se por uma escala de 0 a 10, mais familiar, e de fácil compreensão. Com base nisso, surgem os índices IDE-Alfa e o IDE-5.

O IDE-Alfa, foco de análise deste estudo, busca representar o desempenho de cada escola em relação ao seu processo de alfabetização, e seu cálculo está diretamente vinculado aos resultados das avaliações do SPAECE-ALFA. Quanto aos elementos que o compõem, o IDE é formado por três elementos: a Proficiência da Escola convertida para uma Escala de 0 a 10, a Taxa de Participação na Avaliação e o Fator de Ajuste para Universalização do Aprendizado.

À vista de tais esclarecimentos, apresentamos a seguir, no gráfico 4, o IDE-Alfa das escolas da amostra.

Gráfico 4 – Índice de Desempenho Escolar do SPAECE-ALFA das escolas da amostra (2012-2022)

⁶ CEARÁ. Secretaria de Educação. **Indicadores Estatísticos**. [s.l.]. [s.d.]. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2014/07/indicadores_estatisticos.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados expressos no gráfico acima são bastante reveladores em alguns aspectos. O primeiro deles diz respeito ao início do recorte temporal em análise (2012), no qual a Escola A apresenta o IDE-Alfa mais baixo do município de Aquiraz: 4,7. Por outro lado, a Escola B, no mesmo período, destaca-se com o índice mais alto da rede municipal aquirazense: 6,2.

Observa-se ainda que até o ano de 2014, enquanto que a Escola A vai evoluindo com uma leve graduação de resultados, a Escola B vai apresentando variação destes até ser ultrapassada pela EA em 2015, que passa a liderar os índices mais altos até o final do período (2022) em comparação com a EB.

Outro aspecto a considerar com base nesses resultados diz respeito ao período da avaliação pós-pandemia, em especial, a avaliação diagnóstica, que nas duas escolas apresentou IDE-Alfa zero. Considerando esse contexto, Damasceno, Chaves e Dias (2022) assinalam que no período de isolamento social, em decorrência da COVID-19, uma das estratégias adotadas por grande parte das redes de educação foi o ensino remoto, sendo o modelo de ensino emergencial durante os anos letivos de 2020 e 2021, e isso ocasionou em uma diminuição do ritmo de aprendizagem por diversos motivos, entre eles, o acesso desigual aos recursos tecnológicos, pois o ensino remoto minimizou os danos do isolamento social para os que tinham acesso à internet, contudo, foi altamente prejudicial para aqueles que não tinham acesso a essa ferramenta.

Os resultados de avaliações diagnósticas e processuais no retorno de aulas presenciais evidenciou ainda mais que a pandemia acentuou as desigualdades já

existentes no Brasil, não só na área educacional, como também nas áreas econômica e social. Apesar disso, as escolas da amostra encerraram 2022 com índices consideráveis: a Escola A com IDE-Alfa 7,2 superando, portanto, a Escola B, que encerrou com o IDE-Alfa 6,7.

Posto isso, depreende-se que o MAIS PAIC, por meio do SPAECE-ALFA, pode sim contribuir de forma significativa para a promoção e reestruturação de políticas públicas para alfabetização. Mas há de se considerar que ainda há muito a ser feito, e para tanto, cabe a todos os envolvidos nesse processo reunir os esforços possíveis para que a meta de alfabetizar todos os cearenses até o 2º ano do EF seja alcançada com êxito e efetividade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou avaliar o MAIS PAIC comparando os resultados obtidos no Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará – SPAECE em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Aquiraz-CE. Para tanto, foi realizada uma análise bibliográfica e documental considerando as categorias de análise níveis de proficiência do SPAECE-ALFA (2012-2022), padrões de desempenho do SPAECE-ALFA e Índice de Desempenho Escolar (IDE).

Em nossas conclusões, salientamos a princípio que avaliar uma política pública na perspectiva adotada neste estudo – avaliação em profundidade – configurou-se como uma tarefa bastante complexa, visto que pressupõe uma vasta e densa compreensão a respeito do fenômeno pesquisado. Ademais, discorrer sobre os resultados apresentados ao longo deste trabalho sob a influência da avaliação em profundidade implicou em fazer as deduções lógicas sempre fundamentadas no que foi discutido no decorrer do texto. Segue, portanto, uma breve discussão acerca dos principais achados deste estudo.

No percurso bibliográfico, no que concerne à avaliação de políticas educacionais, a análise teórica e documental mostrou que a avaliação de políticas públicas, sobretudo, as políticas educacionais, apesar da condicionalidade (im)posta, é, pois, considerada por todas as vias institucionais como uma política inevitável e também necessária.

Quanto ao Programa MAIS PAIC, em linhas gerais, no decorrer deste estudo, procurou-se fazer uma análise da educação cearense nas turmas de 2º ano do EF através dos resultados do SPAECE-ALFA, tendo como parâmetro o período de 2012 a 2022 de aplicação desta avaliação externa na rede municipal de ensino de Aquiraz-CE. Em resposta à questão norteadora desta pesquisa, foi observado que a educação cearense no referido município, com base nos dados do SPAECE-ALFA das escolas da amostra, vem promovendo um salto qualitativo na aprendizagem dos alunos.

Destarte, ao conhecermos a trajetória política do MAIS PAIC, refletindo sobre o processo do eixo da avaliação externa, constatou-se que esta se apresenta no texto da política como uma avaliação educacional diagnóstica e formativa que objetiva subsidiar as intervenções pedagógicas ao avaliar os resultados educacionais dos alunos através do SPAECE, que no caso deste estudo, analisou os resultados

oriundos do SPAECE-ALFA. Além disso, vimos que os estudos teóricos caracterizam essa vertente de avaliação no espaço escolar cujo propósito é fomentar ações pedagógicas a serviço das aprendizagens dos alunos e também do êxito escolar deles.

Em relação às categorias analisadas sobre o objeto de estudo, ao investigar os possíveis reflexos das mudanças na rotina escolar causadas pela pandemia na alfabetização das crianças das escolas da amostra, constatou-se que houve um aumento expressivo do percentual de alunos do 2º ano do EF em Aquiraz-CE que não sabiam ler e escrever no período da pandemia da COVID-19 (2020-2021), apresentando percentual zero de aprendizagem nos Índices de Desenvolvimento Escolar do SPAECE Diagnóstico de 2022. Apesar dos impactos e consequências geradas na educação das crianças aquirazenses pela pandemia da COVID-19 serem evidentes, as escolas da amostra encerraram 2022 com índices consideráveis: a Escola A com IDE-Alfa 7,2 superando, portanto, a Escola B, que encerrou com o IDE-Alfa 6,7.

Quanto aos níveis de proficiência e padrões de desempenho das escolas analisadas, os resultados apontaram uma variação de índices entre as duas escolas da amostra. Levando em conta as condições em que ocorreu o processo de alfabetização das crianças aquirazenses no período pós-pandêmico, conclui-se, então, que o desafio com a educação dos discentes e também com erradicação do analfabetismo no Brasil, no Ceará e em Aquiraz é uma luta constante, e que a todo momento faz-se necessário designar metas direcionadas, na convicção de que ainda há muito a ser feito para que esse alvo seja alcançado.

Em conclusão a estas considerações, reitera-se, nesse estudo, a importância do MAIS PAIC como política educacional e, conseqüentemente, a importância e inevitabilidade da avaliação educacional em larga escala SPAECE-ALFA, que passou a desempenhar, no cenário escolar cearense, um papel fundamental na conquista em erradicar o analfabetismo. Apesar dos índices nas escolas analisadas não estarem totalmente em padrão desejável, conclui-se que é de extrema importância o engajamento de todos os envolvidos para que a real melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização do município de Aquiraz-CE seja alcançada de forma eficaz.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação da aprendizagem: conceitos, dados, problemas e perspectivas. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 22, n. 39, p. 45-55, 2004.
- APOLONIO, E. A. de S. **Políticas Públicas para Juventude**: o caso do Projovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba Edição 2014. 2019. 264 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.
- ARAÚJO, L. S. D.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. M. Políticas educacionais voltadas para o Ensino Fundamental: a década de 1990 e o Programa de Aprendizagem na Idade Certa. **Inovação & Tecnologia Social**, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 174-194, 2021.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOF, A. M.; BASSO, F. V.; SANTOS, R. dos. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 7, p. 1-36, 2022.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 set. 2023.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 set. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- BRASIL. **Caderno especial sobre a Província Brasil**. Brasília: INEP; MEC, 2008.
- BRAVO, M. H. de A.; RIBEIRO, V. M.; CRUZ, M. do C. M. T. O Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) segundo artigos acadêmicos brasileiros. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2910-2932, set./dez. 2021.

- CARVALHO, M. Avaliação de projetos sociais. *In*: CARVALHO, M. (Coord.). **Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas**. São Paulo: Cenpec, 2005. p. 47-75.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Escola melhor, vida melhor: relatório de gestão (2003 - 2006)**. Fortaleza: SEDUC, 2006.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE 2008: Boletim Pedagógico de Avaliação da Alfabetização**. [s. l.]: SEDUC, 2008.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará**. Fortaleza: SEDUC; UNICEF, 2012.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Proposta MAIS PAIC / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)**. Fortaleza: SEDUC, 2015.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **MAIS PAIC: História**. Fortaleza: SEDUC/PAIC, 2021.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Paic Voando Mais Alto**. Fortaleza: SEDUC, 2022.
- CRUZ, M. do C. M. T. Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC): avanços permanentes na busca de equidade. **Portal Idea**, São Paulo, p. 1-28, 2019.
- CRUZ, D. M. Enfoques contra hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **AVAL: Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 161-173, 2019.
- DAMASCENO, G. F. De L.; CHAVES, E. R.; DIAS, I. M. S. da S. F. Recomposição da aprendizagem: Caminho e/ou possibilidade através do programa Mais Paic. **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, Piauí, v. 5, n. 3, p. 01-17, 2022.
- DUARTE, R. G.; RIBEIRO, V. M.; CRUZ, M. do C. M. T. O programa de aprendizagem na idade certa do Ceará: uma visão **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 3282-3289, 2022.
- FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 9, p. 97-109, 2005.
- FERNANDES, C. de O. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.
- FIRME, T. P. Mitos na Avaliação: Diz-se que...**Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, n.1, v. 2, p.57-62, out./dez. 1994.
- FONSECA, A. S. A. da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC: reflexos no planejamento e na prática escolar**. 2013. 148 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, F. G. **Um estudo comparativo dos programas para alfabetização: “Programa Ler e Escrever” e “Programa para Alfabetização na Idade Certa”.** 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LEJANO, R. P. **Fraweworks for Policy Analises: Maging Text and Context.** New York: Routledge, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. C. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado.** 2007. 262 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, I. F. L. PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez., 2008.

MARQUES, C. de A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. C. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275-291, maio/ago. 2009.

MARQUES, C. de A.; OLIVEIRA, E. M.; RIBEIRO, A. P. de M. **Bases teórico-práticas para a implementação de sistemas municipais de avaliação.** Fortaleza: Seduc-Ce, 2010.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 2252-272, 2013.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-27.

NETO, J. L. H. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, J. C. **As estratégias elaboradas por crianças em fase de apropriação da leitura**: uma análise a partir da interação com os instrumentos de avaliação em larga escala. 2012. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, R. A. de. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)**: uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2017.

OLIVEIRA, A. G. L.S.; COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Avaliações municipais no Ceará: Características e usos dos resultados. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 274-299, 2021.

PEDONE, L. **Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas**. Brasília: Fundação Centro de Formação do Servidor Público – FUNCEP, 1986.

PEDROSA, T. N. B; MATOS, B. F. Avaliação de políticas públicas e tipos de avaliação. **Revista Jus Navigand**, Teresina, [n.p.], 2018.

PIRES, H. F. **Ethos e mitos do pensamento único global totalitário**. São Paulo: Terra Livre, 2001.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n. 1, p. 7-15, 2008.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, v. 1, n.17, p. 55-73, abr. 2011.

ROSA, J. G. L. da; LIMA, L. L.; AGUIAR, R. B. de. **Políticas públicas**: introdução. Porto Alegre: Jacarta, 2021.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. *In*: 25^o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2^o Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação–ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação–construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. **Anais...** São Paulo, 2011. p. 1-13.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas revista eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, E. Q. da; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. Programa de Alfabetização Na Idade Certa: uma experiência bem-sucedida em Fortaleza. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 1-29, 2014.

SILVA, L. M. da *et al.* Avaliações da alfabetização no Ceará: iniciativas federais e estaduais em evidência. **VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional**, 2015. p. 177-199.

SILVA, L. M. da. **Avaliações em larga escala na alfabetização**: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVEIRA, T. M. A. da. **Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na rede municipal de ensino público de Fortaleza (CE)**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SOARES, M. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, E. do A.; WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da Educação Básica do Ceará: a importância do foco na aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 6, n. 2, p. 159-179, 2016.

SOARES, E. do A.; WERLE, F. O. C. Processos e políticas de avaliação no Ceará: cooperação e responsabilização. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 2, p. 34-58, 2018.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1–15, 2010.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: Questões Temáticas e de Pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, 2003.

SOUZA, E. D.; COSTA, M. R. da.; SILVA, W. Ho. Do Paic ao Mais Paic: dez anos de conquistas e perspectivas. *In*: **Congresso Nacional de Educação**, vol. 4, 2017.

SOUZA JÚNIOR, A. F. M. de. **O Programa Mais Paic nas práticas de alfabetização e letramento na educação infantil: um estudo de caso em Redenção / Ceará / Brasil.** 2022. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

SUMIYA, L. A. **A hora da alfabetização: atores, ideias e instituições na construção do PAIC-CE.** 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro 'de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

TORRES JR., *et al.* Avaliar em Profundidade. Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 147-170, ago. 2020.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos.** São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan.-jun. 2003.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Administração e Avaliação da Educação**, Brasília, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito.** São Paulo: Editora Nacional, 1967.