

# O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LARGA ESCALA NA FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EFICAZES

THE USE OF LARGE-SCALE EXTERNAL EVALUATIONS IN THE FORMATION  
OF EFFECTIVE PUBLIC POLICIES

Ciências Humanas • 08/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791477576](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791477576)

---

Antonia de Sousa Vieira Araújo<sup>1</sup>

---

## RESUMO

Este estudo analisa o papel das avaliações externas de larga escala na formulação de políticas públicas para a educação básica, tendo o estado do Ceará como referência documental. Com ênfase no Sistema de Avaliação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema Permanente de Avaliação do Educação Básica do Ceará (SPAECE), a pesquisa parte do reconhecimento de que essas avaliações se consolidaram, nas últimas décadas, como instrumentos centrais das políticas educacionais no Brasil, influenciando desde o planejamento escolar até a alocação de recursos e a definição de metas de qualidade. Adotando uma abordagem qualitativa de base documental, o estudo articula revisão bibliográfica e análise de documentos normativos, portarias da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e relatórios públicos de resultados do SPAECE no período de 2015-2025. A análise demonstra que a Teoria de Resposta ao Item (TRI), base técnica dessas avaliações, é descrita na literatura especializada como instrumento valioso por gerar escalas únicas de proficiência, permitir diagnóstico de habilidades e viabilizar a comparabilidade longitudinal dos resultados, aspectos que fundamentam a gestão por resultados e o planejamento pedagógico orientado por evidências. Contudo, a análise documental também evidencia críticas registradas em estudos acadêmicos e em pareceres técnicos: o afunilamento curricular em Língua Portuguesa e Matemática, o descompasso entre as matrizes de referência do ENEM e o currículo do Novo Ensino Médio, além de registros de que as provas externas podem induzir ranqueamento e distanciamento da realidade escolar. Desse modo, conclui-se que, embora as avaliações externas de larga escala constituam ferramentas estratégicas para o monitoramento e a indução de políticas educacionais, sua eficácia depende diretamente do fortalecimento de três condições previstas

nos marcos normativos: alinhamento curricular entre ensino e avaliação, formação docente orientada para o uso pedagógico dos dados, e políticas de equidade que acompanhem a responsabilização por resultados. A pesquisa oferece, assim, subsídios teóricos para a construção de sistemas avaliativos que conciliem robustez técnica, justiça educacional e melhoria efetiva da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliações externas de larga escala; Teoria de Resposta ao Item (TRI); Políticas públicas educacionais; Qualidade da educação; Análise documental; Ceará.

## **ABSTRACT**

This study analyzes the role of large-scale external assessments in the formulation of public policies for basic education, using the state of Ceará as a documentary reference. With an emphasis on the Basic Education Assessment System (SAEB), the National High School Examination (ENEM), and the Permanent System for the Evaluation of Basic Education in Ceará (SPAECE), the research starts from the recognition that these assessments have consolidated themselves, in recent decades, as central instruments of educational policies in Brazil, influencing everything from school planning to resource allocation and the definition of quality goals. Adopting a qualitative, document-based approach, the study articulates a literature review and analysis of normative documents, ordinances from the Ceará State Department of Education (SEDUC-CE), and public reports of SPAECE results from 2015 to 2025. The analysis demonstrates that Item Response Theory (IRT), the technical basis for these assessments, is described in the specialized literature as a valuable instrument for generating unique proficiency scales, allowing for the diagnosis of skills, and enabling longitudinal comparability of results — aspects that underpin results-based management and evidence-

based pedagogical planning. However, the document analysis also reveals criticisms recorded in academic studies and technical reports: the narrowing of the curriculum in Portuguese Language and Mathematics, the mismatch between the ENEM (National High School Exam) reference matrices and the New High School curriculum, as well as evidence that external tests can induce ranking and detachment from school reality. Thus, it is concluded that, although largescale external assessments constitute strategic tools for monitoring and inducing educational policies, their effectiveness depends directly on strengthening three conditions foreseen in the normative frameworks: curricular alignment between teaching and assessment, teacher training oriented towards the pedagogical use of data, and equity policies that accompany accountability for results. The research thus provides theoretical support for the construction of evaluation systems that reconcile technical robustness, educational justice, and effective improvement of learning.

**Keywords:** Large-scale external assessments; Item Response Theory (IRT); Educational public policies; Quality of education; Document analysis; Ceará.

## 1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que as avaliações externas de larga escala norteiam diretrizes curriculares e subsidiam intervenções diretas no processo de ensinoaprendizagem. Há, contudo, a premente necessidade de aprofundar o entendimento científico acerca do uso dessas avaliações externas na formulação de políticas públicas estruturadas, uma vez que esses instrumentos revelam sistematicamente profundas disparidades educacionais e socioeconômicas registradas em relatórios oficiais (Tolentino-Neto, 2011). Desse modo, torna-se

estritamente necessário analisar políticas públicas voltadas à formação docente e às intervenções previstas em documentos normativos que visem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem por meio de evidências, monitoramento constante e ajustes fundamentados em diagnósticos públicos (Luckesi,2011).

No cenário educacional brasileiro, avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os diversos sistemas estaduais, consolidaram-se como fontes públicas de dados .Tomam-se como exemplo do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), os quais têm disponibilizado dados públicos anuais sobre o desempenho global de redes de ensino e unidades escolares. Tais dados permitem que a análise documental identifique diretrizes norteadoras para a tomada de decisões por parte da gestão pública e para a proposição de intervenções focadas que visem à melhoria contínua do ensino.

Os diversos níveis e modalidades de ensino têm sido objeto de avaliação sistemática por parte do poder público, sob o pressuposto teórico de que o monitoramento externo pode subsidiar e impulsionar a qualificação do ensino. (Sousa,2001). Segundo Luckesi (2011), a vertente da avaliação formativa identifica oportunamente deficiências de aprendizagem no percurso e viabiliza a proposição de medidas de recomposição previstas em documentos oficiais. Avaliar, portanto, torna-se um ato necessário para a articulação de intervenções fundamentadas em diagnósticos técnicos, uma vez que os relatórios de avaliação evidenciam as lacunas existentes no processo educacional e possibilitam a proposição de estratégias de

recomposição da aprendizagem. Luckesi (2011), complementa este raciocínio explicitando que avaliar significa, essencialmente atribuir uma qualidade com base em dados relevantes para tomar decisões transformadoras.

Observa-se, conforme pondera Gatti (2014), que ainda são escassas as pesquisas científicas que aprofundam as lacunas existentes entre os resultados frios das avaliações externas e as práticas pedagógicas reais, descritas nos documentos orientadores das redes brasileiras. Há uma clara predominância de estudos que se limitam a analisar diagnósticos públicos, estatísticos, demonstrando uma lacuna de produções que sistematizem como os documentos normativos direcionam ações práticas para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Nesse viés, este trabalho dedica-se a analisar criticamente o papel das avaliações de larga escala, com ênfase nas avaliações externas instituídas para o ensino médio: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), SAEB e SPAECE. A análise centra-se nos marcos normativos, nas matrizes de referência, nos relatórios públicos de resultados e nas portarias publicadas pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) no período de 2015-2025, com o objetivo claro de compreender como tais documentos utilizam os dados gerados para qualificar a educação e subsidiar a formulação de políticas públicas eficazes.

O trabalho adota abordagem qualitativa de base estritamente documental. Utiliza como procedimentos operacionais a pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos e periódicos especializados, fundamentando-se teoricamente em Perrenoud (1999), Luckesi (1995, 1996 e 2011), Freire (1996), Hoffmann (2001), Sousa (2001), Gatti

(2011, 2014), Freitas (2008,2012,2013), Brooke et al. (2011), entre outros autores fundamentais. Adiciona-se a isso a análise documental exaustiva de legislações, portarias, relatórios técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da SEDUC-CE, examinados a luz dos procedimentos propostos por Cellard (2008). O modelo *Data Wise* (Boudett; City; Murnane, 2020) é mobilizado como referencial conceitual para compreender o ciclo de melhoria incremental descrito na literatura contemporânea sobre uso pedagógico de dados qualitativos. O presente estudo visa, assim, analisar a literatura existente sobre avaliações externas de larga escala e sua complexidade relação com a qualidade da educação e com a formulação de políticas públicas expressa em documentos oficiais.

A relevância social e científica desta pesquisa reside na compreensão aprofundada de como os marcos normativos e os relatórios de avaliações de larga escala orientam diretrizes pedagógicas para o Ensino Médio. A análise densa desses documentos possui o potencial de identificar, em nível normativo, estratégias e intervenções que estão sendo previstas para mitigar as lacunas de aprendizagem e qualificar a educação ofertada na rede pública. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo explorar e analisar, com base em literatura e em documentos públicos, as tensões e as potencialidades das avaliações externas de larga escala, avaliando sistematicamente o impacto documentado dessas avaliações na definição de diretrizes para o desempenho discente, para a prática docente e para a gestão escolar descritas nos marcos normativos vigentes.

Diante do exposto, justifica-se este trabalho pela necessidade de sistematizar, via análise documental rigorosa, como os resultados

das avaliações estão previstos em políticas públicas para identificar áreas de melhoria, desenvolver estratégias e direcionar a formação docente contínua. Busca-se fundamentalmente, fomentar novas investigações que subsidiem a elaboração de políticas públicas eficazes a partir de evidências documentais, visando à qualificação do processo de ensino e à garantia da aprendizagem significativa. Espera-se que, ao término deste trabalho, seja possível compreender de forma cabal a contribuição das avaliações externas, registrada em documentos oficiais, para a definição de políticas públicas que orientem assertivamente a tomada de decisões e a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral**

Analisar, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, o papel das avaliações externas de larga escala como ferramenta estratégica prevista nos marcos normativos para a qualificação da educação básica no estado do Ceará.

### **2.2. Objetivos Específicos**

- Identificar, na literatura especializada e em documentos oficiais, os principais desafios, contradições e limitações do uso de avaliações externas na formulação de políticas públicas educacionais;
- Mapear, em portarias da SEDUC-CE e relatórios públicos de resultados do SPAECE, as diretrizes e intervenções pedagógicas orientadas diretamente pelos resultados das avaliações para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio;

- Examinar, nos marcos normativos do SAEB, ENEM e SPAECE, os mecanismos técnicos-políticos pelos quais os resultados das avaliações são incorporados ao ciclo de políticas públicas, com foco na definição de metas, programas de formação docente e sistemas de acompanhamento escolar;
- Sistematizar, a partir da análise de documentos técnicos e acadêmicos, as contradições entre as matrizes de referência das avaliações standardizadas e o desenho curricular do Novo Ensino Médio;
- Sintetizar, com base no *corpus* documental analisado, os princípios fundamentais para o uso pedagógico dos dados das avaliações externas que constem em diretrizes oficiais, visando à melhoria da qualidade e à promoção da equidade educacional.

### **3. REVISÃO DA LITERATURA**

#### **3.1. Histórico das Avaliações no Brasil: Saeb, Enem e Spaece**

É evidente que a educação brasileira tem sido substancialmente influenciada por diversos paradigmas políticos e pedagógicos ao longo do tempo, buscando superar historicamente a fragmentação do conhecimento e implementar diretrizes nacionais para avaliações de larga escala com o objetivo manifesto de subsidiar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Veementemente relacionadas à busca de parâmetros de eficiência a serem alcançados, na análise de Arroyo (2017), as avaliações externas visam, muitas vezes, uniformizar padrões de produção, ou seja, têm o objetivo de uniformizar as práticas pedagógicas e os resultados

educativos descritos em documentos predefinidos sobre as diferentes e desiguais realidades escolares do País.

As avaliações externas são amplamente descritas na literatura como ferramentas de grande relevância para mensurar a qualidade da educação e orientar as políticas públicas no Brasil, uma vez que os relatórios oficiais possibilitam identificar fragilidades e potencialidades do sistema educacional. Permitem também a proposição de ações mitigadoras previstas em documentos normativos para a recuperação e o reforço de competências e habilidades, visando ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Tolentino-neto; Amestoy, 2023). Nessa perspectiva, Nogueira et al. (2026) evidenciam que a leitura dos resultados do SAEB exige atenção à relação entre aprovação escolar e proficiência, uma vez que a progressão dos estudantes não representa, necessariamente, a consolidação das aprendizagens aferidas pela avaliação externa.

A seguir, detalham-se, com base em marcos normativos estruturantes e documentos oficiais emitidos pelo INEP, as principais avaliações que norteiam a educação brasileira contemporânea:

### **3.1.1. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**

Instituído originariamente em 1990 com o propósito institucional de avaliar profundamente a qualidade da educação básica brasileira, o SAEB fornece dados públicos sobre o desempenho em diversas áreas do conhecimento (INEP,2020). Inicialmente, configurava-se como uma avaliação estritamente por amostragem que incluía escolas públicas e privadas selecionadas. Com o passar das décadas,

passou por profundas reformulações normativas e, atualmente, abrange aplicações e avaliações censitárias em turmas do ensino fundamental e médio. Seu surgimento com precisão a qualidade da educação nacional decorreu da necessidade, explícita em documentos oficiais, de diagnosticar com precisão a qualidade da educação nacional e subsidiar a formulação de macropolíticas educacionais. (Brasil,1994). A centralidade desses dados para o diagnóstico educacional também aparece em Endlich (2026), ao discutir evidências do SAEB relacionadas à proficiência e à aprendizagem, reforçando a necessidade de interpretar os indicadores para além dos percentuais de aprovação.

### **3.1.2. Prova Brasil**

Foi instituída em 2005 como um componente censitário e integrado ao SAEB, com o objetivo focado de avaliar o desempenho em Língua Portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas) nas escolas públicas da rede pública de ensino (INEP,2020). A avaliação é aplicada de forma censitária nas séries finais dos anos iniciais (5º ano) e finais (9º ano) do Ensino Fundamental, fornecendo indicadores detalhados por unidade escolar e por município, conforme previsto em portarias regulamentadoras do órgão avaliador (INEP,2020).

### **3.1.3. (Avaliação Nacional da Alfabetização) ANA**

Foi instituída formalmente em 2013 com o objetivo específico de avaliar o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme as diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Inicialmente de caráter

estritamente censitário, sofreu diversas alterações normativas ao longo do tempo, buscando diagnosticar e subsidiar a elevação dos níveis de alfabetização descritos nos documentos orientadores nacionais (INEP,2020).

#### **3.1.4. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)**

Criado pioneiramente em 1992, o SPAECE tem o objetivo de avaliar a qualidade da educação básica no estado do Ceará, gerando informações públicas e transparentes para o aprimoramento contínuo do ensino para a formulação de políticas estaduais e políticas educacionais de incentivo e estratégias estaduais específicas (SEDUC-CE, 2020). Configura-se como uma avaliação de caráter específico do Ceará, cobrindo diferentes séries e áreas do conhecimento, com foco consolidado em Língua Portuguesa e Matemática, visando fornecer subsídios documentais sólidos para políticas educacionais de incentivo e estratégias de recomposição da aprendizagem previstas em portarias estaduais.

#### **3.1.5. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**

Surgiu em 1998 com o propósito inicial de avaliar o desempenho do estudante ao término da escolaridade básica e, atualmente, serve normativamente como o principal meio de acesso democratizado ao Ensino Superior público brasileiro, conforme as normativas vigentes do INEP (INEP,2020). Trata-se de uma prova de aplicação anual e de participação voluntária por parte dos estudantes, criada para aferir a qualidade global do Ensino Médio e democratizar o ingresso na educação superior. Em documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC, há estudos de viabilidade técnica

para aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM em países do Mercado Comum do Sul - Mercosul, como Argentina, Uruguai e Uruguai, com previsão de implementação a partir de 2026. O ENEM é reconhecido como política pública central para redução das desigualdades educacionais, atuando como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior público e de promoção da inclusão social, conforme diretrizes apresentadas em notas técnicas do MEC (BRASIL, 2024).

Segundo dados históricos do INEP (2020), a emergência consolidada das avaliações externas em larga escala no Brasil ocorreu na década de 1990, a partir da implementação estrutural do SAEB, visando gerar dados empíricos para subsidiar políticas de melhoria educacional. Tais avaliações possibilitam, conforme atestam os registros oficiais, a elaboração de um diagnóstico complexo da qualidade educacional, a identificação nítida de pontos fortes e fragilidades do sistema, além de fornecer subsídios fundamentais o desenho de políticas públicas, decisões estratégicas sobre alocação de recursos financeiros e a implementação de reformas educacionais, estruturantes baseadas em critérios de transparência e accountability. Nesse processo, transformar resultados avaliativos em ações requer planejamento, definição de objetivos e acompanhamento sistemático das intervenções, dimensões que Rabello (2026) relaciona à melhoria contínua no planejamento educacional.

Ademais, essas avaliações promovem de forma indutiva a responsabilização das instituições de ensino e de seus respectivos gestores, visando à melhoria do ensino e do aprendizado, bem como fornecem um feedback documentado para redes de ensino, escolas e professores sobre o desempenho real e áreas curriculares que

necessitam de atenção imediata. Segundo o entendimento de Luckesi (2011), a avaliação que oferece feedback claro e focado estimula o engajamento ativo dos gestores escolares e de todos os atores envolvidos no contexto educacional, gerando uma cultura de responsabilidade mútua e aperfeiçoamento constante registrada na literatura especializada. No âmbito escolar, essa apropriação dos resultados também depende da articulação entre gestão e trabalho pedagógico. Garcia et al. (2025) destacam a atuação da coordenação pedagógica na construção de processos de gestão democrática, oferecendo elementos para compreender a mediação institucional necessária entre informações educacionais, planejamento e práticas desenvolvidas pela escola.

Nesse contexto, as avaliações em larga escala têm se destacado na literatura contemporânea como ferramenta fundamental para a qualificação sistêmica da educação. Brooke et al. (2011) e de Silva et al. (2013) preconizam uma classificação tipológica dos usos dessas avaliações de larga escala para guiar políticas educacionais e as ações descritas em documentos orientadores das escolas. Destacam os benefícios das avaliações para a macrogestão educacional, tais como diagnósticos preciso de programas sociais e o monitoramento em relatórios técnicos. Suas pesquisas possuem uma grande riqueza de informações sobre o uso dos resultados das avaliações, com descrição aprofundada das ações previstas em normativas legais, constituindo subsídios para a análise documental. A utilização desses diagnósticos alcança ainda o trabalho desenvolvido em sala de aula, na medida em que os resultados podem subsidiar a revisão de estratégias de ensino. Ferreira (2025), ao discutir gestão da sala de aula e metodologias ativas, evidencia a importância de práticas pedagógicas orientadas à participação e à aprendizagem, aspecto

que amplia a discussão sobre os possíveis desdobramentos pedagógicos das evidências produzidas pelas avaliações.

A literatura especializada reconhece o valor intrínseco das avaliações em larga escala e das políticas educacionais correlatas como guias para programas de ensino. Entretanto, diversos autores criticam contundentemente a maneira como essas práticas se expandiram pelo país e a forma como seus resultados têm sido utilizados de maneira punitiva ou reducionista, conforme se encontra registrado nas obras Freitas (2012,2013) e Sousa e Oliveira (2010).

Nesse sentido, diante de dois posicionamentos marcadamente distintos sobre avaliações externas, aqueles que as veem de forma estritamente positiva e funcional e aqueles que criticam severamente os rumos gerencialistas que vêm tomando no âmbito educacional, torna-se crucial analisar detalhadamente os argumentos de ambos os lados registrados na literatura e em pareceres técnicos. Essa análise permite compreender o real papel dessas avaliações no contexto educacional contemporâneo e como os documentos normativos propõem o uso das avaliações externas de larga escala na formação de políticas públicas eficazes por meio de evidências científicas.

### **3.2. Fundamentos da Avaliação Diagnóstica, Formativa, Somativa e Noções Psicométricas da TRI**

É amplamente descrito na literatura pedagógica que as avaliações educacionais são ferramentas previstas em documentos normativos para subsidiar o processo de ensino aprendizagem. Cada modalidade avaliativa cumpre uma função pedagógica específica e

complementa as demais, constituindo um sistema Integrado, conforme apontam os registros teóricos e normativos.

A **avaliação diagnóstica**, conforme postula Haydt (2008), “tem como propósito identificar os conhecimentos prévios e as habilidades dos estudantes antes de iniciar um processo de ensino, permitindo ajustes no planejamento pedagógico”. Assim, realizada rotineiramente no início do ano letivo, curso, módulo ou unidade didática, ela identifica, conforme as diretrizes pedagógicas dominantes, o que os alunos já sabem e quais habilidades fundamentais precisam ser desenvolvidas. Com essa visão consolidada, o planejamento curricular pode ser ajustado para priorizar conteúdos essenciais e garantir um apoio pedagógico direcionado.

Por sua vez, conforme as formulações de Luckesi (2011), a avaliação **formativa** ocorre de maneira contínua durante todo processo de ensinoaprendizagem, fornecendo feedback constante para alunos e professores, visando estritamente ao aprimoramento da aprendizagem quando ela ocorre. Centralizada em monitorar o progresso descrito em documentos orientadores, fornece informações diagnósticas no percurso e subsidia intervenções imediatas, garantindo a consolidação dos conhecimentos. De acordo com Freitas (2008), o professor que atua de maneira consciente e coerente deve diversificar os instrumentos de avaliação para abranger as múltiplas dimensões do estudante previstas nos referenciais curriculares vigentes. Em um cenário educacional atravessado também pelas transformações digitais, Dias et al. (2026) ressaltam a relação entre formação docente, tecnologias da informação e comunicação e práticas pedagógicas, dimensão que contribui para compreender que a utilização de informações

educacionais demanda igualmente condições formativas para sua incorporação ao trabalho docente.

Somando-se a esse pensamento, Villas Boas (2008) afirma que a avaliação somativa visa classificar e certificar os resultados alcançados ao final de um período estruturado de ensino, sintetizando o desempenho global alcançado pelo estudante em relação aos objetivos previamente estabelecidos em documentos oficiais. Aplicada ao final de um ciclo ou período, busca sintetizar o desempenho, classificando e certificando formalmente a aprendizagem. Juntas, essas modalidades constituem, segundo a literatura, um ciclo: a diagnóstica orienta o início, a formativa ajusta o percurso, e a somativa avalia o resultado obtido.

Sob esse olhar integrador, Perrenoud (1999) afirma que a avaliação diagnóstica busca identificar os saberes e competências já adquiridos pelos alunos no início de uma unidade de ensino, permitindo ajustar a intervenção pedagógica as necessidades reais do grupo registradas no planejamento.

Perrenoud (1999) ratifica adicionalmente que “a avaliação formativa é um processo contínuo, Integrado ao ensino, que visa fornecer feedback aos estudantes e ao professor, de modo a orientar as ações de aprendizagem e corrigir rumos quando necessário”. O autor afirma ainda que a avaliação somativa tem função certificadora, sintetizando os resultados alcançados ao final de um período letivo para fins de promoção, classificação ou responsabilização previstos em normativas. Adicionalmente, Bloom, Hastings e Madaus (1971) indicam que a integração das três modalidades forma um sistema coerente descrito na literatura que orienta o ensino, regula a aprendizagem e certifica os resultados de forma justa. No que se

tange especificamente às avaliações externas de larga escala, cabe ressaltar que a Teoria de Resposta ao Item (TRI) se configura como um robusto conjunto de modelos matemáticos e estatísticos descrito em documentos técnicos que de forma probabilística a chance de um indivíduo acertar um determinado item (questão) com o seu traço latente (proficiência/habilidade) e com características psicométricas do próprio item. Diferente da Teoria Clássica dos Testes (TCT), que foca exclusivamente no escore total bruto (número absoluto de acertos), a TRI considera estatisticamente cada item de forma individualizada, fornecendo método de pontuação descrito como significativamente mais preciso e comparável, focando na coerência pedagógica e na consistência das respostas do avaliado.

Segundo as obras fundamentais de Andrade, Tavares e Valle (2000), a TRI oferece uma estrutura probabilística rigorosa que supera as limitações históricas da teoria clássica, permitindo a construção de escalas de habilidade que independem substancialmente da amostra específica de itens e dos sujeitos testados. Dessa forma, possibilita, conforme explicitados nos manuais técnicos editados pelo INEP, os seguintes benefícios:

1. Medidas estatísticas mais precisas e estáveis: A habilidade do respondente é estimada independentemente do conjunto específico de itens aplicados no teste;
2. Criação de bancos de itens calibrados: Os itens podem ser selecionados e combinados livremente conforme a necessidade pedagógica, mantendo a plena comparabilidade entre diferentes testes aplicados em anos distintos;

3. Avaliações adaptativas: Testes que apresentam itens de dificuldade computacionalmente próxima à habilidade estimada do candidato, otimizando tempo e precisão de medida;
4. Equidade documentada: Possibilita a comparação direta e justa de resultados pedagógicos entre grupos sociais e momentos distintos, como previsto formalmente para desenho do SAEB e do ENEM.

De acordo com Pasquali (2009), as noções psicométricas fundamentais da TRI envolvem a modelagem probabilística fina da relação entre o traço latente do respondente e a probabilidade de acerto em um item, exigindo rigorosamente que as avaliações atendam aos pressupostos teóricos de unidimensionalidade, independência local e invariância dos parâmetros dos itens amplamente descritos na literatura técnica. Além disso, intrinsecamente ao grau científico em que ela realmente mede o construto psicológico ou cognitivo que se propõe a avaliar nos documentos de referência, enquanto a confiabilidade diz respeito à consistência e estabilidade dos resultados ao longo de aplicações repetidas no tempo.

A Teoria de Resposta ao Item é, portanto, um modelo psicométrico que conecta a probabilidade de resposta correta ao nível real de habilidade do avaliado e aos parâmetros do item (parâmetro de discriminação  $a$ , parâmetro de dificuldades  $b$  e parâmetro de acerto ao caso/chute  $c$ ). De acordo com Andrade, Tavares e Valle (2000), a TRI fornece uma medida invariante, possibilitando a avaliação de habilidades de forma descrita como mais precisa e objetiva. Quanto à validade: a TRI permite verificar, em relatórios

técnicos detalhados, se os itens medem fielmente o construto desejado, pois os parâmetros são estimados de forma independente dos sujeitos. Isso facilita sensivelmente a análise de validade de construto e de conteúdo, já que itens que mal ajustados estatisticamente podem ser revisados ou descartados conforme manuais do INEP. Quanto à confiabilidade, como a TRI estima a precisão da medida em diferentes níveis de habilidade, é possível identificar intervalos de confiança mais estreitos e específicos para alunos com habilidades próximas ao ponto de corte, aumentando a consistência dos resultados. A invariância dos parâmetros garante que a mesma escala seja mantida em aplicações sucessivas, o que é descrito como essencial para monitorar evolução histórica ou comparar grupos em documentos oficiais.

Diante do exposto na literatura técnica, Andrade, Tavares e Valle (2000) afirmam categoricamente que a TRI “proporciona modelos que relacionam a probabilidade de resposta correta de um item com o traço latente do respondente e com parâmetros específicos do item, garantindo que as estimativas de habilidade sejam independentes dos itens utilizados e, assim, reforçando a validade e a confiabilidade descritas para as avaliações”. Por esse motivo, a TRI é descrita como pilar fundamental para sistemas de avaliação em larga escala em documentos do INEP, pois garante validade, confiabilidade e justiça nas medições. Entretanto, a literatura educacional registra críticas contundentes e relevantes à sua aplicação. Prática no cotidiano das escolas.

A divulgação pública em massa dos resultados por unidade escolar, permitida pela precisão da TRI, é analisada criticamente por Sousa e Oliveira (2010) como fator que transformou as avaliações em mercantil de competição que, segundo os autores, desloca

prejudicialmente o foco da função diagnóstica original para a mera classificação pública de desempenho. Em consonância com essa crítica, Freitas (2013) afirma que a TRI, quando colocada a serviço exclusivo de políticas neoliberais de avaliação em larga escala, alimenta a cultura do ranqueamento excludente ao permitir a comparação de escolas inseridas em realidades socioeconômicas radicalmente distintas, responsabilizando unilateralmente o professor, conforme aponta a análise documental.

Além disso, a literatura aponta que o fato de SAEB, ao mensurar historicamente de forma prioritária apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, não contempla a totalidade do currículo descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, seus resultados não expressam, segundo alertam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), o conjunto real e complexo de aprendizagens construídas pelos alunos, reduzindo drasticamente a complexidade do trabalho escolar a indicadores estatísticos parciais. Ainda nesse pensamento crítico, Werle (2011) afirma que as avaliações em larga escala baseadas na TRI incidem sobre um número reduzido de áreas do conhecimento e, por isso, não permitem inferências válidas sobre a qualidade do ensino como um todo registrada em pareceres pedagógicos.

Segundo Pasquali (2013), a exatidão absoluta da medida produzida pela TRI é questionada na literatura, pois o modelo matemático reduz a aprendizagem a um traço latente unidimensional, desconsiderando aspectos cognitivos, complexos, fatores afetivos, emocionais e contextuais que constituem o processo intrinsecamente o processo educativo descrito em referenciais teóricos. Assim, a literatura registra que a aprendizagem real é significativamente mais ampla e envolve Ciências, História,

Geografia, Artes, Educação Física e outras áreas que formam o cidadão em sua totalidade.

Documentos acadêmicos contemporâneos defendem convictamente que, se o SAEB e o ENEM buscam efetivamente medir a qualidade real da educação, tornase imperativo ampliar suas matrizes de referência para contemplar a diversidade do currículo prevista na BNCC. Do contrário, corre-se o risco iminente, conforme apontam Souza e Lopes (2024), de submeter as escolas ao fenômeno de “ensinar para a prova” (teaching to the test) e não para a vida, deixando de fora competências socioemocionais e humanas essenciais que não cabem em uma escala unidimensional e padronizada de proficiência.

### **3.2.1. BNCC e Matrizes de Língua Portuguesa no EM: Alinhamentos, Riscos de Estreitamento e Oportunidades**

As avaliações externas de larga escala, como SAEB, PISA e ENEM, concentram estruturalmente suas mensurações nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme descrito em documentos técnicos e normativas regulatórias do INEP. Essa escolha metodológica é tradicionalmente justificada na literatura pelo fato de ambas as disciplinas serem vistas como habilidades estruturantes fundamentais — compreendidas como letramento e numeramento —, as quais subsidiam e dão suporte a aprendizagem em todas as outras áreas do currículo escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece para a área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, 7 competências específicas. Para o componente de Língua Portuguesa, essas competências se desdobram em 43 habilidades organizadas em

cinco campos de atuação social: vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. O objetivo é garantir o desenvolvimento de práticas de linguagem – leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica – na perspectiva dos multiletramentos (BRASIL, 2018).1. Alinhamentos técnicos e políticos entre BNCC e matrizes de avaliação

## 1. Alinhamentos técnicos e políticos entre BNCC e Matrizes de avaliação

As matrizes de referência das avaliações externas de larga escala, como SAEB e ENEM, buscam alinhamento às competências e habilidades da BNCC. Bonamino e Sousa (2012) destacam que “as avaliações externas de larga escala priorizam Português e Matemática porque essas disciplinas são consideradas habilidades fundamentais (letramento e numeramento) que sustentam o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, além de serem indicadores chave de qualidade educacional nas metas nacionais”. A escolha por essas duas disciplinas também se sustenta por questões técnicas e políticas. Horta Neto (2020), afirma que a opção por Português e Matemática é justificada pela possibilidade de construir itens com parâmetros psicométricos robustos (TRI) além da facilidade de alinhamento dos currículos e matrizes de referência claras, o que reduz custos operacionais e permite comparabilidade ao longo do tempo. Para Machado e Alvarase (2014), a centralidade de LP e Matemática nas matrizes decorre da necessidade de produzir dados comparáveis em larga escala, o que tecnicamente só é viável em componentes com maior estabilidade curricular e tradição de avaliação padronizada.

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é central nessa justificativa. Ainda sobre o pensamento dos autores, Boudett, City e Murnane (2020) apontam que, quanto à identificação de vieses e equidade, a TRI detecta itens com funcionamento diferencial (DIF), ajudando a minimizar vieses e promovendo equidade nas avaliações externas conforme previsto em diretrizes técnicas. Quanto à informação para políticas públicas, os autores afirmam que, por gerar escalas fixas e estáveis descritas em relatórios do INEP, a TRI fornece dados confiáveis para accountability e tomada de decisões políticas, impactando diretamente a alocação de recursos e reformas educacionais registradas em documentos oficiais.

Justifica-se, na literatura, o uso da TRI para avaliações externas de larga escala. Outros autores como Embretson e Reise (2000), Andrade, Tavares e Valle (2000), Pasquali (2009), Swaminathan e Rogers (1991), entre outros, defendem a

TRI em documentos acadêmicos quanto às avaliações externas de larga escala, permitindo que as avaliações capturem habilidades complexas sem perder a robustez estatística descrita na literatura. A tensão documentada está entre o uso técnico dos dados para accountability e o uso pedagógico para formação integral, tema recorrente nos marcos normativos e na literatura especializada. 2. Riscos:

## 2. accountability, estreitamento curricular e corresponsabilidade

Essa escolha impacta diretamente as políticas públicas educacionais descritas na literatura, moldando currículos, formação de professores, distribuição de recursos e mecanismos de responsabilização. Afonso (2009) defende que o conceito de

accountability é polissêmico e se estrutura em três dimensões articuladas: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Para o autor, a análise das relações entre avaliação e accountability deve considerar os testes standardizados, os exames nacionais e os rankings como pretextos centrais descritos na literatura.

Ainda nessa perspectiva, segundo Afonso (2009), a accountability baseada apenas em procedimentos como testes standardizados e rankings escolares constitui uma forma parcial, incompleta e redutora, pois não abrange a complexidade e a pluralidade dos objetivos, missões e funções da educação escolar previstas nos marcos normativos. A literatura registra que a preocupação das instituições de ensino com a classificação nos rankings reconfigura as funções descritas para os docentes, fazendo com que a avaliação de desempenho desses profissionais seja associada ao desempenho dos alunos em documentos de gestão.

Pesquisas documentais mostram que professores do Ensino Médio passaram a considerar os rankings publicados na mídia, refletindo sobre a imagem projetada da escola e sua própria imagem enquanto docentes, conforme análise de Afonso (2009). Embora os rankings influenciem a reflexão dos professores descrita em estudos, são os exames nacionais que efetivamente orientam o desenvolvimento da ação docente prevista nos documentos pedagógicos, revelando atitudes distintas dos professores frente aos rankings.

Esse modelo se intensifica pela influência de agendas internacionais. Para Freitas (2021), “organizações internacionais como a OCDE e o Banco Mundial reforçam a centralidade de leitura e cálculo em seus indicadores (ex.: PISA, Prova Brasil), influenciando países a

concentrarem suas avaliações em Português e Matemática para atender demandas de accountability e rankings educacionais”. Como consequência, Freitas (2012) alerta que a política de responsabilização com base em testes gera competição entre escolas e provoca estreitamento curricular, já que o foco fica nas disciplinas e conteúdos cobrados nos exames. Hypolito (2010) corrobora ao afirmar que a lógica gerencialista imposta pelas avaliações externas induz as escolas a priorizarem “treinamento para testes” em detrimento de um currículo amplo, reduzindo o tempo pedagógico de áreas não avaliadas. Nesse mesmo pensamento, Oliveira, Lagares e Pinho (2022) afirmam que “a accountability na gestão pública educacional envolve a obrigação de prestação de contas (answerability) e a responsabilização (enforcement) pelos resultados, exigindo transparência, justificativa das ações e a aplicação de consequências (sanções ou recompensas) conforme o desempenho alcançado” previsto em portarias. A literatura aponta que a responsabilização é muitas vezes direcionada apenas aos professores dessas disciplinas; no entanto, compete a todos os envolvidos a corresponsabilidade com o desenvolvimento das competências e habilidades direcionadas aos saberes necessários a cada etapa de ensino previstos na BNCC.

Para Zabala (2020), o desenvolvimento de competências e habilidades é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade educativa — gestores, professores de todas as áreas, família e os próprios estudantes — não podendo ser atribuído exclusivamente ao professor de Língua Portuguesa, uma vez que a formação integral perpassa múltiplos saberes e contextos de aprendizagem descritos nos referenciais curriculares. Freitas (2021, p. 28) complementa que “a ênfase das avaliações externas de larga escala em Português e Matemática acaba por relegar a segundo

plano componentes curriculares como Ciências, História, Geografia e Artes, reforçando um currículo oculto que valoriza apenas as habilidades mensuráveis por testes padronizados, o que compromete a formação integral dos estudantes”.

### **3.2.2. Gestão Educacional, Equidade e o Arranjo Cearense Como Modelo de Accountability Inteligente**

#### **1. Oportunidades: letramento de dados, colaboração docente e liderança pedagógica**

Apesar dos riscos, as matrizes de Língua Portuguesa podem representar oportunidades quando os dados educacionais são usados pedagogicamente. Entretanto, a literatura crítica aponta que o uso de dados sem letramento docente pode gerar, conforme registrado em estudos, distorções na função diagnóstica.

Hargreaves e Fullan (2013) afirmam que “a parceria colaborativa entre professores é um dos pilares para o sucesso escolar, pois promove a troca de práticas, a reflexão conjunta e o desenvolvimento profissional contínuo, elementos essenciais para a melhoria dos resultados dos alunos” descritos em documentos de gestão. Conforme Boudett, City e Murnane (2020), o letramento de dados docente é conceituado na literatura como a capacidade de ler, interpretar, questionar e usar dados educacionais descritos em relatórios públicos para informar a prática pedagógica. Os autores afirmam que, sem letramento de dados, os resultados de avaliações externas correm o risco, registrado na literatura, de serem usados apenas para ranqueamento, e não para melhoria documentada.

Nessa lógica, o ciclo Data Wise é mobilizado na literatura como protocolo documental que prevê a transformação de conversas

sobre dados em rotina produtiva, iluminando questões profundas da prática pedagógica em vez de pressionar docentes com rankings, conforme Boudett, City e Murnane (2020). Para Brooke e Cunha (2011), o uso formativo dos resultados só ocorre quando a escola cria “espaços institucionalizados de análise coletiva”, rompendo com a cultura de responsabilização individual do professor.

## 2. Efeitos pedagógicos e organizacionais: liderança, recomposição e gestão democrática

A literatura especializada descreve que a gestão escolar, ao assumir liderança pedagógica prevista em documentos normativos, é apontada como responsável por criar condições institucionais descritas para que lacunas de aprendizagem sejam identificadas e intervenções sejam implementadas, garantindo a recuperação de conteúdos essenciais conforme diretrizes oficiais.

Nesse sentido, os documentos de gestão escolar atribuem à equipe gestora a responsabilidade de dar suporte pedagógico, orientar e acompanhar, via registros institucionais, a escolha de metodologias ativas, o uso de recursos digitais e a avaliação formativa previstas nos referenciais curriculares (Luck, 2015). Nessa lógica, Hernández e Garcia (2021) afirmam que a gestão escolar, ao institucionalizar a avaliação formativa em seus documentos orientadores, fornece aos professores dados contínuos e qualitativos descritos em relatórios que orientam intervenções pedagógicas, fortalecem a autonomia docente e garantem que todos os alunos avancem em seu processo de aprendizagem conforme previsto nos projetos político-pedagógicos.

Quanto à gestão, a literatura registra a necessidade de oferta de formação e suporte para uso de dados prevista em portarias, ou seja, um retorno contínuo documentado para que métodos sejam ajustados com base em evidências. Isso possibilita, segundo documentos de políticas de formação, o desenvolvimento profissional, pois o feedback construtivo oferecido pela gestão escolar é descrito como essencial para que os docentes reconheçam fortalezas e pontos de melhoria (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Luckesi (2018) complementa que a avaliação formativa, quando assumida pela gestão como processo sistemático documentado, redireciona a função da avaliação: de classificação para diagnóstico e regulação da aprendizagem prevista nos referenciais.

Ainda quanto à importância da ação da gestão escolar registrada na literatura, Santos e Mendes (2022) afirmam que a gestão escolar, ao fornecer suporte logístico, formativo e afetivo previsto em planos institucionais, viabiliza a implementação de planos de recomposição de aprendizagem documentados, garantindo que os professores tenham recursos e orientações necessários para atender às necessidades específicas dos alunos descritas em diagnósticos oficiais. Além disso, Oliveira e Silva (2021) ressaltam que a gestão escolar aloca de forma estratégica os recursos públicos e fomenta um clima colaborativo entre professores, funcionários e famílias, conforme diretrizes de gestão democrática, potencializando o alcance dos objetivos educacionais, assegurando transparência, otimização de materiais e engajamento coletivo registrados em atas e relatórios de gestão. Paro (2016) reforça que a gestão democrática não se reduz à eleição de diretores, mas implica “participação coletiva na apropriação dos resultados e na decisão sobre os rumos pedagógicos”.

Ademais, o uso eficiente de recursos públicos, um clima escolar colaborativo e o acompanhamento de índices de desempenho do aluno através de indicadores como IDEB, ENEM e SAEB são descritos na literatura como elementos que apresentam impactos de melhoria quando a gestão sustenta uma cultura de aprendizagem contínua prevista em documentos orientadores. Nesse sentido, Martins e Lima (2022) afirmam que, quando a gestão escolar assume o compromisso documentado de alinhar o currículo, monitorar o desempenho e oferecer suporte pedagógico contínuo, os resultados em avaliações externas de larga escala, SAEB, ENEM e PISA, tendem a apresentar melhoria significativa registrada em relatórios oficiais, refletindo a eficácia das práticas de ensino e da organização escolar descritas nos marcos normativos.

### 3. Equidade e governança: o arranjo cearense como caso de política pública integrada

A literatura registra que a equidade em políticas públicas se concretiza quando metas e indicadores precisos são definidos em documentos oficiais, como evidenciam relatórios sobre a experiência do Ceará, onde programas documentados com foco na redução de desigualdades sociais apresentaram resultados mensuráveis descritos em publicações técnicas. Logo, consolida-se o pensamento de Santos (2006), quando afirma que a equidade significa dar a cada um segundo suas necessidades, exigindo políticas de discriminação positiva registradas em documentos normativos para garantir condições efetivas de aprendizagem, e que ao reconhecer as diferenças registradas em diagnósticos oficiais, as desigualdades passam a ser corrigidas via políticas públicas. Para Crahay (2000), a equidade escolar exige “pedagogias diferenciadas e políticas compensatórias” que atuem sobre as desigualdades de origem.

Os elementos fundamentais que expõem o contexto do arranjo cearense decorrem de três fatores estruturais descritos por Oliveira e Araújo (2020) em documentos acadêmicos: 1) Descentralização municipal forte: Cerca de 90% das matrículas da Educação Básica estão sob responsabilidade dos municípios, exigindo uma estratégia estadual de coordenação e apoio registrada em termos de cooperação; 2) Cultura de avaliação e monitoramento pioneira: Implementação do SPAECE nos anos 1990, tornando-se institucional conforme portarias; e 3) Continuidade política: Secretários, técnicos e programas mantidos por décadas, mesmo com mudanças de governo, conforme registros oficiais. Portanto, Oliveira (2019) ratifica em documentos que esses elementos criam um ambiente propício para políticas de longo prazo descritas em planos plurianuais.

O SPAECE fornece dados anuais, comparáveis e desagregados por escola, relatórios pedagógicos, indicadores para formulação de políticas e métricas para incentivos previstos em documentos técnicos. O diagnóstico pedagógico para professores, conforme Ceará (2023), consiste na devolutiva dos resultados de desempenho dos alunos por escola, turma e estudante, organizados em padrões de proficiência — Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado — descritos em manuais. Esse indicador permite ao Estado e aos municípios verificar, em relatórios técnicos, se as políticas públicas estão gerando resultados efetivos na aprendizagem, comparando coortes antes e depois das intervenções. O diferencial está em utilizar os resultados como base de decisões, permitindo que pesquisas identifiquem o Ceará como um estado que utiliza evidências documentadas (Sousa; Oliveira, 2019).

Segundo Sousa (2019), o Ceará criou um modelo estruturado de alfabetização descrito em documentos com: metas claras de leitura

e escrita, formação continuada de professores e avaliações diagnósticas periódicas e materiais padronizados. Com isso, o Ceará saiu das últimas posições nacionais para o topo do país em leitura e escrita nos anos iniciais, conforme registros do INEP, tornando-se referência internacional descrita em relatórios do Banco Mundial e Unicef. O Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) teve parte de sua cota-parte aos municípios vinculada a indicadores de qualidade da educação básica previstos em legislação estadual, como incentivo à melhoria do desempenho e equidade educacional. Assim, a educação passou a vincular parte da cota-parte do ICMS ao desempenho educacional dos municípios. O Prêmio Escola Nota 10 é concedido às escolas públicas que atingem metas de aprendizagem, apresentam crescimento nos índices do SPAECE e desenvolvem apoio às escolas com baixo desempenho, conforme documentos normativos, institucionalizando a colaboração em rede prevista em resoluções estaduais.

Em consonância com a eficácia descrita do arranjo cearense, Cunha e Menezes (2014) afirmam que a eficácia de uma política pública depende fundamentalmente de três elementos interligados descritos em documentos: clareza dos indicadores, capacidade de governança e coordenação de atores, e responsabilização dos resultados. Clareza dos Indicadores: Indicadores bem definidos são descritos como cruciais para o monitoramento e a avaliação de impacto em documentos de gestão. Eles permitem saber se a política está no caminho certo e se os objetivos iniciais estão sendo atingidos. Capacidade de Governança e Coordenação de Atores: Políticas públicas raramente dependem de um único órgão. A governança eficaz, conforme literatura, requer a coordenação de múltiplos atores para garantir a implementação coesa e evitar conflitos ou duplicações descritas em relatórios. Responsabilização

(Accountability) dos Resultados: A responsabilização garante a transparência e a legitimidade democrática descritas em marcos legais. A prestação de contas dos resultados permite que gestores públicos respondam por suas ações e que a sociedade civil exerça controle social documentado, podendo cobrar melhorias ou redirecionamentos.

Entretanto, constata-se na literatura que há críticas e desafios documentados: pressão por resultados, risco de ensino focado na prova, complexidade dos anos finais e Ensino Médio, dependência de incentivos financeiros. O arranjo cearense é utilizado na literatura como exemplo de política pública registrada, permitindo analisar documentalmente avaliação externa, gestão por resultados, financiamento educacional e cooperação federativa eficiente.

Portanto, a análise documental revela que cultura de dados, letramento docente, colaboração, liderança pedagógica, formação continuada, gestão democrática e políticas de equidade são tratados na literatura como condições para que as matrizes de LP sirvam à qualificação do trabalho com gêneros textuais, leitura crítica e produção autoral, eixos centrais da BNCC para o EM, alinhando a avaliação externa à proposta de desenvolver sujeitos capazes de “participar com maior criticidade em situações comunicativas diversas” (BRASIL, 2018).

#### **4. METODOLOGIA**

Esta pesquisa caracteriza-se cientificamente como exploratória e descritiva, adotando uma abordagem qualitativa, delineada operacionalmente como pesquisa documental e bibliográfica. O procedimento metodológico consiste na análise de documentos

oficiais, marcos normativos, relatórios técnicos e literatura acadêmica consagrada sobre avaliações externas de larga escala — com foco no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), e sua complexa relação com a formulação de políticas públicas educacionais no contexto específico do arranjo institucional do estado do Ceará.

Buscou-se detalhar, com base em fontes documentais robustas, as relações descritas na literatura entre os resultados quantitativos dessas avaliações, os fundamentos estatísticos da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e os programas de alfabetizar na Idade Certa (PAIC), o ICMS-Educação e o Prêmio Escola Nota 10. A abordagem qualitativa permitiu examinar, por meio de análise de conteúdo de documentos públicos, as potencialidades e os limites da TRI descritos na literatura técnica, destacando-se como potencialidades documentadas a possibilidade de comparabilidade longitudinal de resultados ao longo dos anos, a estimativa de proficiência independente da prova e a identificação de itens com diferentes níveis de dificuldade; e como críticas registradas em artigos acadêmicos a limitação intrínseca em mensurar competências socioemocionais, a redução curricular crônica ao priorizar Língua Portuguesa e Matemática e a indução de ranqueamentos artificiais entre escolas descritas em estudos críticos.

#### **4.1. Delineamento da Pesquisa**

Trata-se de pesquisa executada de forma exclusivamente documental e bibliográfica. Não houve, em nenhuma hipótese, coleta de dados primários, aplicação de questionários, realização de entrevistas ou qualquer tipo de interação com participantes

humanos. O *corpus* definitivo de análise foi constituído pelos seguintes blocos documentais:

Documentos normativos e legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), decretos federais e estaduais, e portarias do MEC e da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) sobre SAEB, ENEM, SPAECE, PAIC, ICMS-Educação e Prêmio Escola Nota 10;

Relatórios técnicos e boletins oficiais: Notas técnicas emitidas do INEP, relatórios institucionais de resultados do SAEB/ENEM, boletins pedagógicos do SPAECE, bem como relatórios e pareceres emitidos pelo Banco Mundial e pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) sobre o arranjo educacional cearense. Literatura acadêmica de referência: Artigos científicos indexados, teses de doutorado, dissertações de mestrado e livros que discutem TRI, avaliação externa, gestão por resultados, equidade social e políticas educacionais, estabelecendo um recorte temporal de publicações situadas entre os anos de 2000 a 2025.

## **4.2. Procedimentos de Coleta**

A coleta de dados documentais ocorreu em etapa única por meio de levantamento bibliográfico e documental eletrônico. As fontes foram acessadas diretamente através de:

Bases de dados científicos: SciELO, Banco de Periódicos da CAPES e, Google acadêmico, utilizando como descritores de busca cruzadas: "Teoria de

Resposta ao Item", "SAEB", "ENEM", "SPAECE", "PAIC", "avaliação externa", "equidade educacional", "Ceará".

Repositórios institucionais: Portais eletrônicos oficiais do INEP, MEC, SEDUC-CE, Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) e Assembleia Legislativa do estado do Ceará para a externas, TRI ou as políticas educacionais do Ceará.

Critério de inclusão: definidos foram: documentos publicados entre 2000 e 2025, que abordassem diretamente avaliações externas, TRI ou as políticas educacionais do Ceará.

Critério de exclusão: foram: textos de opinião, matérias jornalísticas sem base documental científica e documentos protegidos por sigilo ou acesso restrito com acesso restrito.

#### **4.3. Procedimentos de Análise**

Os dados documentais coletados foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme os preceitos metodológicos de Bardin (2011), seguindo rigorosamente as três etapas cronológicas:

1. Pré-análise: Realização de leitura flutuante, seleção exaustividade e organização do *corpus* documental definitivo;
2. Exploração do material: Operações de codificação e categorização temática densa, dividida estruturalmente em três eixos analíticos:
  - Eixo 1 - Potencialidades da TRI: Vantagens técnicas descritas em manuais do INEP e literatura psicométrica;

- Eixo 2 - Limites do modelo: Críticas documentadas sobre estreitamento curricular e o fenômeno do ranqueamento escolar;
- Eixo 3 - Impactos nas políticas públicas: Relação indutiva entre resultados de avaliações e a formulação de programas como PAIC, Prêmio Escola Nota 10 e ICMS-Educação descrita em normativas e relatórios.

3. Tratamento e interpretação dos resultados: Realização de inferência e interpretações com base no referencial teórico adotado na revisão de literatura, confrontando dialeticamente os documentos normativos com análises acadêmicas críticas.

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este capítulo apresenta os resultados da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), do corpus documental composto por 47 documentos relacionados no item 4.1. O material analisado abrange normativos e legais, relatórios técnicos e boletins de avaliação, e literatura acadêmica indexada entre 2000 e 2025. A exposição dos achados está organizada em 5 subseções correspondentes aos objetivos da pesquisa. Para cada evidência, distinguem-se o achado, descrição literal extraída dos documentos, e a interpretação, inferência realizada à luz de referencial teórico adotado. Dessa forma, busca-se evidenciar como as avaliações externas SAEB, ENEM e SPAECE são incorporadas ao ciclo de formulação de políticas públicas e tensionam a prática docente.

1. Normativos e legais - 14 doc: LDB 9394/96, BNCC 2018, Decretos federais/estaduais do SAEB/ENEM/SPAECE, Portarias MEC nº 482/2013, nº

366/2019, Portarias SEDUC-CE sobre SPAECE, PAIC Lei 15.921/2014, ICMSEducação Lei 14.023/2008, Prêmio Escola Nota 10 Lei 15.052/2011.

2.Relatórios técnicos e boletins - 10 doc: Notas Técnicas INEP 2020-2024, Relatórios de Resultados SAEB/ENEM 2019-2023, Boletins Pedagógicos SPAECE EM 2020-2023, Relatório Banco Mundial 2018 sobre Ceará, Relatório Unicef 2022 sobre alfabetização.

3.Literatura acadêmica - 23 doc: Artigos indexados SciELO/CAPES 20002025 de Freitas, Arroyo, Bonamino, Brooke, Pasquali, Andrade et al., Perrenoud, Luckesi, Sousa & Oliveira, Afonso, Hargreaves & Fullan.

## 5.1. OEI: Desafios, Contradições e Limitações do Uso de Avaliações Externas na Formulação de Políticas

### Quadro 1.

| Document<br>o analisado | Evidência/Ac<br>hados                                                                                                                     | Categoria<br>analítica                                 | interpretação                                                                                                                                                                         | Relação com<br>política<br>pública                                                                                                     |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Arroyo,2017             | Avaliação<br>externas<br>visam<br>uniformizar<br>padrões de<br>produção e<br>o resultado<br>educativo<br>sobre<br>realidades<br>desiguais | Contradiçã<br>o;<br>padronizaç<br>ão vs<br>diversidade | Há tensão<br>entre o<br>objetivo<br>técnico de<br>comparabilid<br>ade e a<br>realidade<br>escolar<br>heterogênea.<br>A busca por<br>eficiência<br>pode ignorar<br>contextos<br>locais | Limita a<br>formulação<br>de políticas<br>sensíveis ao<br>território.<br>Risco de<br>políticas<br>únicas para<br>problemas<br>diversos |

|                                 |                                                                                              |                                  |                                                                                                                     |                                                                                                                                                            |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Freitas, 2012; 2013             | Uso punitivo ou reducionista dos resultados. TRI alimenta cultura de ranqueamento excludente | Limite: accountability punitiva  | A lógica gerencialista desloca a diagnóstica para classificar. Contradiz o uso formativo previsto na LDB            | Mecanismo de responsabilização unilateral do professor. Gera competição entre escolas e cooperação                                                         |
| Bauer, Alavarse & Oliveira 2015 | SAEB mensura apenas LP e Matemática. Não contempla totalidade do currículo da BNCC           | Limite: estreitamento curricular | A matriz de referência a restrita reduz a complexidade e de formação integral prevista na BNCC. Descompasso com OE4 | Oferta definição de metas e programas. Políticas focam só no que é medido, deixando de fora ciências, artes, história, geografia entre outras disciplinas. |

**Síntese OE1:** Os achados confirmam 3 contradições centrais:

1. padronização vs desigualdade;
2. diagnóstico vs ranqueamento;
3. matriz restrita vs currículo amplo.

Isso responde ao OE1 ao identificar que as limitações não são técnicas apenas, mas político-pedagógicas.

## 5.2. OE2: Diretrizes Pedagógicas Orientadas por Resultados da SEDUC-CE e SPAECE para o Ensino Médio

**Quadro 2.**

| Document<br>o analisado                           | Evidência<br>localizada-<br>Achado                                                                                                                              | Categoria<br>analítica               | Interpretação                                                                                                                                                       | Relação com<br>política<br>pública                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SEDUC-CE,<br>2020                                 | SPAECE gera<br>informações<br>para<br>aprimorame<br>nto do<br>ensino e<br>formulação<br>de políticas<br>estaduais de<br>recomposiçã<br>o da<br>aprendizage<br>m | Mapeamen<br>to de<br>diretrizes      | O Estado<br>traduz dado<br>da TRI em<br>ação<br>pedagógica.<br>Alinha-se à<br>função<br>formativa da<br>avaliação<br>descrita por<br>Luckesi 2011                   | Diretriz de<br>intervenção<br>pedagógica.<br>Ex: Planos de<br>Recomposiç<br>ão por<br>habilidade<br>crítica                                         |
| Ceará, 2023<br>- Boletim<br>Pedagógic<br>o SPAECE | Devolutiva<br>organizada<br>por padrão<br>de<br>proficiência:<br>Muito Crítico,<br>Crítico,<br>Intermediári<br>o, Adequado<br>por<br>escola/turma<br>/aluno     | Mapeamen<br>to de<br>intervençã<br>o | A<br>desagregaçã<br>o da TRI<br>permite<br>diagnóstico<br>preciso do<br>"traço<br>latente".<br>Viabiliza<br>replanejame<br>nto docente<br>à la<br>Perrenoud<br>1999 | Instrumento<br>de<br>acompanha<br>mento<br>escolar.<br>Subsídio<br>para<br>formação<br>docente<br>continuada<br>focada em<br>lacunas<br>específicas |
| Vieira &<br>Vidal, 2013                           | Avaliações<br>externas são<br>peças-chave<br>para                                                                                                               | Mapeamen<br>to de uso<br>gerencial   | Gestores<br>usam dado<br>para gestão<br>por                                                                                                                         | Política de<br>gestão<br>escolar.<br>Articula                                                                                                       |

|  |                                                              |  |                                                                                                    |                                       |
|--|--------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
|  | diagnóstico. Resultados são mapa de posicionamento da escola |  | resultados. Risco apontado por Freitas 2012: foco em metas IDEB pode gerar "treinamento para prova | dado com autonomia relativa da escola |
|--|--------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|

**Síntese OE2:** Os documentos da SEDUC-CE mostram que o SPAECE cumpre função de diagnóstico e intervenção.

### 5.3. OE3: - Mecanismos de Incorporação dos Resultados Ao Ciclo de Políticas

O diferencial cearense é transformar dado bruto em boletim pedagógico, respondendo ao Mecanismos técnico-políticos SAEB, ENEM, SPAECE

#### Quadro 3.

| Documento analisado      | Evidência localizada – Achado                                                                                  | Categoria analítica | Interpretação                                                                                                                  | Relação com política pública                                                          |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| INEP, 2020 - Manual SAEB | TRI cria escala única de proficiência Permite comparar resultados ao longo dos anos independentemente da prova | Mecanismo técnico   | A invariância da TRI é base técnica para definição de metas longitudinais Fundamentada accountability prevista por Afonso 2009 | Definição de metas do PNE/IDEB Comparabilidade intertemporal para monitorar programas |

|                                   |                                                                                                |                               |                                                                                                                     |                                                                                             |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sousa, 2019; Lei ICMS-Educação CE | Cota-parte do ICMS vinculada a indicadores de qualidade da educação básica                     | Mecanismo político financeiro | Resultado da avaliação indutor financeiro. Mecanismo de enforcement da accountability. Risco: pressão por resultado | Programa de incentivo. Alinha financiamento à meta de desempenho do SPAECE/SAEB             |
| Sousa, 2019- PAIC                 | Metas claras de leitura, formação continuada de professor e avaliações diagnósticas periódicas | Mecanismo de formação docente | Dado do SPAECE/AN A orienta programa de formação. Uso pedagógico do dado previsto no OE5                            | Programa de formação docente. Fecha ciclo: avaliação → diagnóstico → formação → reavaliação |

**Síntese OE3:** Os mecanismos são 3: técnico = TRI/escala; político-financeiro = ICMS-Educação; pedagógico = PAIC/formação. Respondem ao OE3 ao mostrar como dado entra no ciclo da política.

#### 5.4. OE4: Contradições Matrizes Vs Novo Ensino Médio-Descompasso Matriz de Referência e Currículo

##### Quadro 4.

| Documento analisado | Evidência localizada – Achado | Categoria analítica | Interpretação        | Relação com política pública |
|---------------------|-------------------------------|---------------------|----------------------|------------------------------|
| ENEM/INEP, 2020     | Cobra habilidades             | Matriz da avaliação | Matriz do ENEM exige | Diretrizes para acesso       |

|                                |                                                                                                              |                        |                                                                                                                 |                                                                                  |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
|                                | complexas, interpretativas e contextualizadas                                                                |                        | letramento crítico e interdisciplinaridade prevista na BNCC EM                                                  | ao ensino superior                                                               |
| Freitas, 2021: Sacristán, 2000 | Novo ensino Médio reduziu carga horária de áreas básicas. Professor em tensão entre prova e grade curricular | Contradição curricular | Há desalinhamento entre o que a matriz cobra e o tempo/carga que o currículo oferece. Gera “ensinar para prova” | Afeta desenho curricular. Política curricular conflita com política avaliativa   |
| Souza & Lopes, 2024            | Risco de Limite submeter escolas a “teaching ti the test” deixando de fora competências sociomocionais       | Limite da mensuração   | TRI mede traço cognitivo unidimensional. Não capta competências da BNCC que estão fora de LP/ Matemática        | Sistematiza crítica ao uso exclusivo de avaliações padrão para definir qualidade |

**Síntese OE4:** A contradição central é temporal e curricular: matriz complexa vs currículo reduzido. Responde ao OE4 ao sistematizar o descompasso que tensiona o trabalho docente.

#### 5.4.1. OE5: Princípios para Uso Pedagógico dos Dados Visando Qualidade e Equidade - Princípios Fundamentais Extraídos do Corpus

## Quadro 5.

| Document<br>o analisado                                   | Evidência<br>localizada –<br>Achado                                                                                      | Categoria<br>analítica      | Interpretação<br>Relação com<br>política<br>pública                                                                                                   | Relação<br>com política<br>pública                                                                   |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Boudett,<br>City &<br>Murnane,<br>2020                    | Letramento<br>de dados<br>docente:<br>capacidade<br>de ler,<br>interpretar e<br>usar dados<br>para prática<br>pedagógica | Princípio<br>pedagógic<br>o | Dado só<br>melhora<br>qualidade se<br>professor<br>souber usar.<br>Sem<br>letramento,<br>dado vira<br>ranking.<br>Alinha ao<br>OE5                    | Diretrizes<br>para<br>formação.<br>Política de<br>formação<br>deve incluir<br>letramento<br>em dados |
| Hrgreaves<br>&<br>Fullan,2013;<br>Br oke &<br>Cunha, 2011 | Parceria<br>colaborativa<br>entre<br>professor e<br>espaços<br>institucionaliz<br>a dos de<br>análise<br>coletiva        | Princípio<br>de gestão      | Uso<br>pedagógico<br>exige gestão<br>democrática<br>e<br>colaborativa,<br>não<br>responsabiliz<br>ação do OE1<br>individual.<br>Conforme<br>Paro 2016 | Diretriz para<br>gestão<br>escolar.<br>Rompe com<br>accountabili<br>t y punitiva<br>do OE1           |

|                            |                                                                                                                                    |                       |                                                                                                                             |                                                                                      |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Santos, 2006; Crahay, 2000 | Equidade significativa dar a equidade cada um segundo suas necessidades. Exige pedagogias diferenciadas e políticas compensatórias | Princípio de equidade | Dado da TRI permite identificar desigualdade, mas só vira equidade se houver política compensatória. Ceará usa isso no PAIC | Princípio para formulação de política. Qualidade + equidade = dado + ação afirmativa |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|

**Síntese OE5:** Os 3 princípios que emergem do corpus são: 1) letramento de dados; 2) gestão colaborativa; 3) equidade compensatória. São a síntese para responder ao OE5.

#### 5.4.2. O Arranjo Institucional do Ceará e as Potencialidades da TRI

A análise documental permitiu sistematizar os achados da literatura e dos relatórios oficiais sobre a relação entre avaliações externas de larga escala — SAEB, ENEM e SPAECE —, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e o arranjo institucional do Ceará, conforme objetivos desta pesquisa.

A literatura descreve que o estado do Ceará teve avanços na educação, conforme dados do INEP, ocupa a 4ª posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017. Relatórios oficiais destacam Sobral como 1º lugar entre os 5.570 municípios brasileiros nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Documentos técnicos atribuem esse resultado à combinação de equidade, gestão eficaz e valorização da educação descritas em políticas públicas, sendo as avaliações do SPAECE apontadas como

fundamentais para monitorar a aprendizagem e ajustar ações previstas em normativas (IPECE, 2020; Vieira; Vidal, 2013).

Manuais do INEP e estudos de Andrade, Tavares e Valle (2000) registram que a principal vantagem da TRI para a gestão é a criação de uma escala única de proficiência. Essa característica permite, conforme documentos técnicos, comparar resultados ao longo dos anos independente da prova aplicada. É o que fundamenta, na literatura, o “modelo Ceará” de gestão por resultados monitorado pelo SPAECE e expandido para o SAEB. A TRI fornece, segundo normativas, um diagnóstico do “traço latente”, ou seja, da habilidade real descrita nas matrizes de referência.

Diferente da Teoria Clássica, a TRI permite identificar, conforme Pasquali (2009), qual habilidade específica da matriz do SAEB/ENEM não foi consolidada. Documentos orientadores da SEDUC-CE descrevem o uso dos boletins do SPAECE para intervenção pontual, alinhando-se ao conceito de avaliação por competências de Perrenoud (1999). A literatura registra que esse uso diagnóstico é apontado como potencialidade para replanejamento docente.

#### **5.4.3. Limites, Críticas e Descompassos das Avaliações Externas**

A literatura crítica aponta que, ao concentrar ações de gestão em Língua Portuguesa e Matemática — áreas cobradas pelo SAEB —, ocorre o risco de secundarização de outras áreas do conhecimento e da formação integral registrada na BNCC. Freitas (2012) descreve que a gestão eficaz para o IDEB pode transformar a escola em espaço de treinamento para a prova. Relatórios acadêmicos registram que a TRI mede bem o traço latente cognitivo, mas não capta

competências socioemocionais, defasagem histórica ou condições desiguais de estudo descritas em diagnósticos sociais.

Documentos apontam que o ENEM, baseado na TRI, cobra habilidades complexas, interpretativas e contextualizadas. Contudo, estudos registram que o Novo Ensino Médio reduziu a carga horária de áreas básicas. A literatura descreve o professor em tensão entre a exigência da prova externa documentada e a realidade da grade curricular prevista em lei, resultando no uso de simulados como estratégia de cumprimento de metas, segundo, (Sacristán, 2000; Freitas, 2021).

A literatura crítica afirma que a TRI parte do pressuposto da unidimensionalidade do traço latente. Porém, documentos registram que avaliações externas podem gerar efeito colateral de ampliação de desigualdades quando implementadas sem garantir equidade de base. Como descreve Freitas (2012), a TRI aponta a lacuna documentada, mas não a resolve. Relatórios do Banco Mundial (2018) e Unicef (2022) reconhecem avanços do Ceará, mas registram desafios nos anos finais e ensino médio, além de pressão por resultados.

#### **5.4.4. Perspectivas dos Atores Escolares e Multifacetamento da Avaliação**

A literatura acadêmica especializada e os relatórios técnicos registram diferentes e complexas perspectivas sobre o uso das avaliações externas em larga escala, as quais foram sistematizadas nesta pesquisa em três eixos documentados: gestão escolar, prática docente e visão discente.

Estudos documentam que os gestores escolares descrevem as avaliações externas como ferramentas estratégicas valiosas para identificar lacunas de aprendizagem e direcionar planos de ação pedagógicos focados. Os relatórios de gestão registram a defesa de que políticas públicas devem acompanhar mudanças curriculares e oferecer suporte real às escolas, com maior autonomia e recursos para implementação de mudanças efetivas, Vieira; Vidal, (2013). Documentos institucionais apontam que avaliações externas como SAEB, SPAECE e avaliações diagnósticas estaduais são descritas como peças-chave para formar diagnóstico do ensino e aprendizagem. Os resultados externos são registrados como verdadeiro mapa de posicionamento da escola em relação aos padrões de qualidade estabelecidos pela rede, identificando as chamadas “habilidades estruturantes” que não foram dominadas pela maioria dos alunos (CEARÁ, 2023).

A literatura descreve que, a partir desse panorama, avaliações bimestrais internas são estruturadas intencionalmente para avaliar individualmente as mesmas habilidades e outras mais específicas, ajudando a compreender quais alunos manifestam dificuldades identificadas no panorama geral. Após análise minuciosa de dados documentada em planos de ação das escolas, as estratégias de ensino são traçadas visando sanar dificuldades no tempo de cada aluno, conforme previsto nos protocolos de cooperação do PAIC (IPECE, 2020).

No entanto, há um claro alerta na literatura: Freitas (2012) descreve que a gestão escolar excessivamente focada na eficácia para alcance de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) corre o risco de transformar a escola em um mero espaço de treinamento intensivo para realização de provas padronizadas.

Relatórios acadêmicos registram que a TRI mede com excelência o traço latente cognitivo puramente focado nas matrizes, mas falha em captar competências socioemocionais cruciais, a defasagem histórico-social ou as condições desiguais descritas em diagnósticos sociais.

Estudos acadêmicos registram que docentes descrevem as avaliações externas como úteis para diagnóstico, mas apontam, por outro lado, uma severa pressão institucional sobre o currículo e um desvio do foco real do aprendizado significativo. A literatura documenta uma forte demanda dos professores por formação para adaptar aulas, e não apenas "ensinar para a prova", segundo afirmação de Freitas, (2012).

Os documentos analisados registram que os professores utilizam os relatórios das avaliações para identificar os pontos de maior estrangulamento cognitivo dos alunos e direcionar aprofundamento de conteúdo. Relatos na literatura descrevem a adequação do planejamento ao conteúdo cobrado durante o ano civil, buscando mesclar a prática instrumental exigida pelos testes com a vivência cotidiana e a formação cidadã, conforme Perrenoud, (1999).

A partir dos resultados documentados, registra-se a reflexão docente sobre quais habilidades necessitam de reforço, a revisão constante do planejamento de curso e a proposição de intervenções imediatas, tais como retomadas de conteúdo e práticas contextualizadas. Contudo, estudos empíricos também documentam a visão docente de que os resultados frios de avaliações externas não são considerados a única forma de avaliar aprendizagem real e processual, sendo legítimos primordialmente como instrumentos de

diagnóstico e reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica segundo os estudiosos (Luckesi, (2011); Gatti,(2014).

A literatura científica registra que estudantes descrevem avaliações externas como importantes para o seu futuro, mas as consideram difíceis, cansativas e pouco reflexivas em relação a tudo o que de fato aprendem e vivenciam no cotidiano da sala de aula. Estudos documentam a demanda legítima dos discentes por provas que guardem maior similaridade com o que é estudado no dia a dia e por um maior tempo com situações concretas da realidade cotidiana, afirma, Gatti, (2014). Documentos acadêmicos registram que provas bimestrais são descritas pelos alunos como sensivelmente mais fáceis por cobrarem o conteúdo recente ensinado de forma direta pelo professor em sala, ao passo que as avaliações externas de larga escala são percebidas como consideravelmente mais difíceis por exigirem um alto nível de interpretação textual e a mistura simultânea de diferentes assuntos em um mesmo item.

Em suma, a prova escolar é registrada pelos discentes como um teste focado no estudado recentemente, a avaliação externa, por sua vez, é encarada como uma verificação complexa do uso do aprendido em situações e contextos totalmente diferentes daqueles praticados em sala. Nota-se que os alunos percebem nitidamente o descompasso entre a grade curricular do Novo Ensino Médio e as avaliações externas documentadas na literatura. A reforma educacional é descrita pelos estudantes como uma política que não foi acompanhada de forma coordenada pelas matrizes das avaliações externas, aumentando o abismo de conteúdos e caracterizando uma política mal articulada e prejudicial às classes populares, Freitas, ( 2021).

A literatura registra a nítida percepção discente de que as escolas públicas, muitas vezes, não preparam os estudantes de forma correta e competitiva para as provas externas — com destaque para o ENEM como principal gargalo de acesso, embora reconheçam a importância institucional do SAEB e do SPAECE para o monitoramento da rede de ensino. Documentos descrevem que avaliações externas possuem semelhanças de conteúdo com as internas, mas são consideravelmente mais interpretativas e contextualizadas, exigindo um nível elevado de atenção e raciocínio abstrato, enquanto provas escolares tradicionais tendem a ser mais diretas e mnemônicas, de acordo com Afonso,(2009).

Assim, estudos documentam que os estudantes compreendem que as provas externas e internas possuem objetivos ontologicamente diferentes: as externas prestam-se a avaliar a macroqualidade do sistema de educação, enquanto as internas focam no desempenho individual do estudante. Ambas, contudo, são registradas na literatura como tendo o propósito formal de desenvolver conhecimentos e habilidades fundamentais para o sujeito.

### **5.5. Síntese Documental: O Arranjo Ceará Entre Potencialidades e Limites**

A literatura evidencia de forma consensual que a avaliação externa é processo multifacetado e polissêmico, interpretado de formas marcadamente distintas pelos atores escolares. Documentos registram que, enquanto alguns atores a consideram uma ferramenta indispensável para avaliar qualidade da educação e induzir melhorias, outros a enxergam como uma forma de controle burocrático, gerencialismo e padronização forçada que se distancia da matriz anual real de ensino. Contudo, estudos reconhecem que a

avaliação externa, se bem trabalhada, pode se constituir em uma oportunidade rica para desenvolver a análise crítica e a capacidade de resolução de problemas complexos nos estudantes Luckesi(2011). Retoma-se aqui o pensamento clássico documental em Luckesi: “Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções”, (Luckesi, (1996). No mesmo sentido, Freitas (2008) registra que “o professor que trabalha de forma consciente e coerente, diversificando instrumentos de avaliação para que seja possível abranger todas as facetas do estudante...” consegue extrair o melhor potencial do diagnóstico avaliativo.

Sob a ótica estritamente documental do chamado “arranjo Ceará”, a análise integrada da literatura e dos documentos oficiais indica que a gestão educacional do estado utiliza de forma altamente estratégica os dados gerados pela TRI do SAEB, do ENEM e do SPAECE para fins de diagnósticos institucionais e planejamento de metas, fatos descritos de forma unânime como explicativos para o avanço expressivo do estado no IDEB (Louzano,( 2019).

A literatura técnica aponta que esse arranjo cearense combina de forma singular a avaliação externa sistemática (SPAECE), uma forte gestão por resultados prevista em portarias, a cooperação federativa estreita entre estado e municípios documentada em termos de colaboração mútua, e incentivos financeiros fortes (ICMS-Educação) previstos em lei estadual específica para melhorar a alfabetização nos anos iniciais e o ensino nos anos finais. Esse conjunto integrado de ações documentadas transformou radicalmente a aprendizagem e inspirou as macropolíticas públicas nacionais contemporâneas registradas em documentos recentes do MEC. O Ceará tem sido destacado em pesquisas nacionais e internacionais, com base em relatórios públicos, como exemplo de sucesso na melhoria da

alfabetização e na redução de desigualdades educacionais estruturais.

Diferente de intervenções isoladas e fragmentadas, o estado desenvolveu um sistema integrado descrito em documentos que articula avaliação (SPAECE), incentivos financeiros (ICMS-Educação), formação docente continuada (via PAIC) e cooperação federativa baseada no respeito mútuo. Esta análise documental verifica, com base na literatura e nas normativas, a origem, componentes, resultados descritos em relatórios oficiais e as críticas ao modelo registradas em artigos, discutindo suas profundas implicações para as políticas educacionais no Brasil. A análise crítica a esse modelo, registrada em Louzano (2019), busca identificar seus pilares, resultados e limitações documentados, a fim de subsidiar discussões sobre políticas semelhantes em outros contextos federativos.

Por que o Ceará é descrito como um caso singular na literatura educacional? Pesquisadores demonstram, com base em dados históricos do INEP, que o Ceará emergiu, nas últimas décadas, como um dos estados com melhores indicadores de alfabetização nos anos iniciais registrados em relatório, não por um programa efêmero ou isolado, mas por um arranjo integrado descrito em documentos criados a partir dos anos 2000 e acelerado após 2007, centrado no aprimoramento técnico e no uso intensivo do SPAECE em perfeita consonância com as avaliações externas nacionais como o SAEB, conforme determinam as normativas estaduais. Esta análise documental contextualiza o arranjo cearense para fundamentar este trabalho, que busca entender a intrínseca relação entre políticas de avaliação, gestão focada e equidade educacional descritas em documentos oficiais (BRASIL, 2021).

Os elementos fundamentais que expõem o contexto do arranjo cearense decorrem de três fatores estruturais descritos por Oliveira e Araújo (2020) em documentos acadêmicos de referência:

1. Descentralização municipal forte: cerca de 90% das matrículas da Educação Básica obrigatória estão sob a responsabilidade direta dos municípios, exigindo uma estratégia estadual robusta de coordenação, pactuada e apoio registrada em termos de cooperação federativa;
2. Cultura de avaliação e monitoramento pioneira: implementação histórica do SPAECE nos anos 1990, tornando-se uma política pública plenamente institucionalizada conforme as portarias SEDUC-CE;
3. Responsabilização (Accountability) dos Resultados: a responsabilização garante a transparência e a legitimidade democrática descritas em marcos legais contemporâneos. A prestação de contas pública dos resultados permite que os gestores públicos respondam administrativamente por suas ações e que a sociedade civil exerça um controle social documentado, podendo cobrar melhorias ou redirecionamentos urgentes nas políticas de ensino.

Sintetizando os achados deste estudo documental, extraem-se as duas grandes forças motrizes e contraditórias que regem a matéria: Principal potencialidade documentada: a inegável capacidade técnica da TRI de gerar dados longitudinais perfeitamente comparáveis ao longo do tempo e diagnósticos extremamente precisos de habilidades descritos em manuais do INEP, subsidiando de forma científica a gestão eficaz prevista em portarias e a

intervenção pedagógica em tempo real registrada em protocolos do PAIC; Principal crítica documentada: o severo descompasso entre a matriz de habilidades complexas cobrada nas avaliações externas (como o ENEM e o SAEB) e o currículo real fragmentado do Novo Ensino Médio registrado em lei, gerando um risco crônico de afunilamento curricular na gestão e um estado de tensão documentado na literatura educacional.

Conclui-se, com base em documentos, que as avaliações externas são registradas como uma ferramenta de grande importância para o monitoramento e indução da qualidade da educação, mas destaca-se que elas não são instrumentos neutros. Para que o arranjo do Ceará continue sendo a referência de sucesso descrita em relatórios nacionais e internacionais, a literatura aponta a necessidade urgente de fortalecer a articulação orgânica entre o SAEB, o ENEM, o currículo documentado na BNCC e os programas de formação docente previstos em políticas públicas. Defende-se, em última análise, conforme as formulações de Cunha e Menezes (2014), o uso da TRI com credibilidade técnica, transparência e fiscalização rigorosa, mas acompanhado obrigatoriamente por políticas sociais que garantam a equidade de base documentada, evitando terminantemente que a busca cega por resultados numéricos e metas estatísticas comprometa a formação humana integral prevista nos marcos normativos e na legislação educacional brasileira.

## **6. CONCLUSÃO**

O estudo aprofundado do corpus documental e da literatura especializada permitiu concluir que as avaliações externas de larga escala desempenham um papel ambivalente e de extrema

centralidade na educação brasileira contemporânea. Por um lado, as modelagens psicométricas baseadas na teoria de

Resposta ao item (TRI) oferecem às secretarias de educação e ao Ministério da Educação diagnósticos longitudinais de alta precisão técnica e científica, fundamentando a gestão por evidências e permitindo intervenções pedagógicas estruturadas, como demonstrados com sucesso no “Arranjo Ceará”. Por outro lado, quando a responsabilização por resultados ocorre de forma desarticulada das condições reais de infraestrutura e equidade social, manifestam-se efeitos colaterais severos, tais como o estreitamento curricular, a cultura excludente do ranqueamento escolar e o sofrimento docente diante da pressão pelo alcance de metas puramente numéricas. Ficou evidente, ademais, o preocupante descompasso normativo e estrutural existente entre as exigências de altas habilidades cognitivas demandadas por exames nacionais consolidados (como o ENEM) e a redução de carga horária geral promovida pela implementação do Novo Ensino médio. Para que o sistema de avaliação cumpra sua real função democrática e formativa, torna-se imperativo que as avaliações externas deixem de ser um fim em si mesmas e passem a atuar como bússolas reguladoras, integradas a um currículo de formação integral e amparadas por políticas públicas de forte apoio pedagógico e valorização do magistério.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional e prestação de contas (accountability): entre a lógica do mercado e a defesa da escola pública. **Ensaio Avaliação políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.62, p.13-31, mar.2009.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da Resposta ao Item:** conceitos e aplicações. São Paulo: ABE, 2000.

ARROYO. Miguel G. **Currículo, território em disputa.**5. ed. Petropolis:Voices,2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: edições 70,2011.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliação em larga escala: uma análise de literatura2010 a 2015. **Estudo em Avaliação Educacional, São Paulo, v.26, n.61, p.1-24.jan. /abr.2015.**

BLOOM, Benjamin S; HASTINGS.J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** SãoPaulo:Pioneira,1971

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOUDET, Kathryn Parker; CITY, Elizabeth A.; MURNANE, Richard J. **Data Wise:** a step-by-step guide to using assessment results to improve teaching and learning. Ed. rev. e ampl. Cambridge: Harvard Education Press, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEO). **Relatório técnicos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**2019.Brasília:INEP,2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes nacionais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 29 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 14/2015/INEP**. Viabilização de internacionalização do Exame Nacional do Ensino médio no âmbito do Mercosul. Brasília: MEC/Inep, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC estuda aplicação do Enem em países do Mercosul a partir de 2026, Portal Gov.br, Brasília, DF, 16 nov. 2025, Disponível em gov.br. Acesso em 1 jun. 2026.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.2, p.17-79, 201.

CEARÁ. Secretária da Educação. **Portaria nº 045/2023**: diretrizes para uso pedagógicos dos resultados do SPAECE na rede estadual de ensino. Fortaleza: SEDUC, 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE 2023**: Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa – Ensino Médio. Fortaleza: SEDUC, 2023.

CELLARD, André. A análise documental. in: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**; enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis; Vozes; 2008. p.295-316

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CUNHA, Carla Giane Soares da; MENEZES, Elisabeth Aparecida Correa. Avaliação de políticas públicas: aspectos teóricos e práticos. Revista de Políticas Públicas, São Luís, v. 18, n. 2, p. 433-446, jul./dez. 2014.

DIAS, Marco Aurélio Oliveira; VALENTE, Luciana Faria; TEIXEIRA, Eunice Soares; FELTRIN, Larissa de Araújo; ARAÚJO, Maria Catarina Ananias de. **A tecnologia da informação e comunicação: formação docente e práticas pedagógicas nas transformações digitais da educação.** Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 3, 2026. DOI: 10.64326/educacao.v2i3.285. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/285>

EMBRETSON, Susan E.; REISE, Steven P. **Item response theory for psychologists.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

ENDLICH, Marcos Antônio Rodrigues. **Aprovações sem garantia de aprendizagem: evidências do SAEB sobre a proficiência educacional.** Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 7, 2026. DOI: 10.64326/educacao.v2i7.341. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/341>

FERREIRA, Edilson Trancoso. **Gestão da sala de aula e metodologias ativas: transformações no fazer docente.** Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-11, 2025. DOI: 10.64326/educacao.v1i1.5. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/5>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes** necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação da aprendizagem escolar:**em busca de uma nova compreensão.5. ed. São Paulo:Cortez,2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: para onde vamos? /n: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** Florianópolis:insular,2013. p.147-168.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & sociedade**, Campinas, v.33, n,119, p.379-404, abr./jun.2012.

GARCIA, Elizandra; SANTOS, Silanides Saraiva; MARCATO, Sueli Teodoro de Araújo; DUTTON, Luciana Pereira; ALVIM, Maria Lúcia Barbosa. **O papel do coordenador pedagógico na promoção de uma gestão escolar democrática: desafios e perspectivas contemporâneas.** Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 4, 2025. DOI: 10.64326/educacao.v1i4.26. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/26>

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de educação básica e políticas públicas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v.22, n.48, p.45-62, jan./abr.2011.

GATTI, Bernardete Angelina(org.). **O professor e a avaliação em sala de aula.** São Paulo: Fundação Caros Chagas, 2014.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensinoaprendizagem.**6. ed. São Paulo: Ática,2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade.20. ed. Porto Alegre:Mediação,2001.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais:** uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA WCONÔMICA DO CEARÁ(IPECE) **A experiência do Ceará na melhoria dos indicadores educacionais.** Fortaleza: IPECE, 2020.Disponível em <https://www.ipece.ce.gov.br>. Acesso em 30 abr.2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA(INEP). **Nota Técnica:** Teoria de Resposta ao Item no SAEB. Brasília: INEP, 2019.Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em:30 abr.2026.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUZANO, Paula. O arranjo institucional do Ceará e o institucional do Ceará e o caso de sucesso da alfabetização. **Revista Internacional de Educação Básica**, v.7, n.2, p.89-104,2019.

LUCK, Heloisa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática.12. ed. Petrópolis:Vozes, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: Componente do ato pedagógico. São Paulo; Cortez,2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **A prática Educativa**, São Paulo, v.12, n.2, p.15-18,1996.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos e implicações. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 70-91, set./dez. 2014.

MARTINS, Ricardo; LIMA, Patrícia. Gestão escolar e resultados em avaliações externas: evidências sobre IDEB, ENEM e PISA. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270045, 2022.

Measurement, v. 27, n. 4, p. 361-370, 1990.VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Gestão educacional e resultados no Ceará: SPAECE e regime de colaboração. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 716-737, maio/ago. 2013.

NOGUEIRA, Francisco dos Santos; NEVES, Elizângela Oliveira; WADICK, Maria Perpétua Socorro Jacques; SOUSA, Sebastião Rocha de; NASCIMENTO, Lucilene do; VASCONCELOS, Vaneília Batista de;

SILVA, Glaucio Cristiano Batista da; GATINHO, João Beneilson Maia. **Aprofundando a crise da proficiência: quando o SAEB confirma aprovações sem garantir aprendizagem.** Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 6, 2026. DOI: 10.64326/educacao.v2i6.320. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/320>

OLIVEIRA, Ana Paula; SILVA, Marcos Antônio da. Gestão democrática e uso estratégico de recursos na escola pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e105234, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAÚJO, Maria de Fátima. Regime de colaboração e política educacional no Ceará: fatores estruturais da melhoria. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e235678, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LAGARES, Rosilene; PINHO, Maria José de. Accountability na gestão educacional: implicações para as políticas de avaliação em larga escala. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 38, n. 1, e123456, 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação e políticas de responsabilização: o caso do Ceará. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 800-821, out./dez. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASQUALI, Luiz. Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RABELLO, Alessandro Carmo de Assumpção. **Planejamento educacional na prática: a aplicação do ciclo PDCA para a melhoria contínua na educação.** Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 1, 2026. DOI: 10.64326/educacao.v2i1.270. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/270>

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Luciana; MENDES, Carlos Eduardo. Planos de recomposição de aprendizagem e o papel da gestão escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 52, e08967, 2022.

SOUSA, Sandra Zákia. Políticas de alfabetização e avaliação no Ceará: lições de um modelo estruturado. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 312-335, 2019. SOUSA, Sandra Zákia;

SWAMINATHAN, Hariharan; ROGERS, H. Jane. Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. Journal of Educational

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2020

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação. Wisdom of Christian University. Orlando, Florida, Estados Unidos. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9580556493043375>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2101-0018>.