



A alfabetização na idade certa no Ceará: entre a garantia de direitos e a lógica dos resultados

Literacy at the Right Age in Ceará: Between the Guarantee of Rights and the Logic of Results

Germânia Vieira Pinheiro, Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza – SME, Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: germania.pinheiro@alunos.unis.edu.br |

Centro Universitário Sul de Minas - Unis, Varginha, Minas Gerais, Brasil

E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br | ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>

RESUMO

A alfabetização na idade certa constitui um dos principais desafios da educação básica brasileira, sendo compreendida como condição essencial para o desenvolvimento educacional e social. Este artigo analisa a experiência do estado do Ceará, reconhecido nacionalmente pelos resultados obtidos por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). A partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, discute-se a tensão entre os avanços nos indicadores educacionais e os limites de uma política fortemente orientada por avaliações externas e metas de desempenho. Fundamentado em autores como Paulo Freire, Magda Soares, Stephen Ball e José Dias Sobrinho, o estudo problematiza a centralidade da mensuração da aprendizagem e seus efeitos sobre o currículo, o trabalho docente e a concepção de alfabetização. Além disso, analisa o alinhamento da política cearense às diretrizes de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, destacando os impactos da lógica da performatividade na educação. Conclui-se que, embora o Ceará represente um caso relevante de melhoria educacional, a garantia do direito à alfabetização exige políticas que articulem qualidade, equidade e formação humana, para além dos resultados estatísticos.

Palavras-chave: Alfabetização, Políticas educacionais, Avaliação, Ceará, Banco Mundial.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos marcos mais decisivos do processo educativo e social. No entanto, para além da aprendizagem técnica do sistema de escrita alfabética,

ela deve ser compreendida, conforme Freire (ano) cita na Pedagogia do Oprimido, a educação é ato político e uma "leitura do mundo" que precede a "leitura da palavra". Trata-se de um direito fundamental que assegura as condições para a cidadania plena, mas que, no Brasil, é historicamente atravessado por desigualdades estruturais que a escola, isoladamente, muitas vezes não consegue romper.

No cenário nacional, a meta de alfabetizar até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme a BNCC (2017), tem sido impulsionada por sistemas de avaliação permanente. É nesse contexto que o estado do Ceará se destaca com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Todavia, uma análise crítica exige que não se olhe apenas para o êxito estatístico de municípios como Sobral e Fortaleza, mas que se questione a natureza dessa aprendizagem. Como adverte Soares (1998), é preciso distinguir a *alfabetização* (o domínio da técnica de codificar e decodificar) do *letramento* (a inserção real em práticas sociais de leitura e escrita). O risco de políticas focadas estritamente em resultados de larga escala é a priorização da técnica em detrimento da função social da língua.

A experiência cearense, embora exitosa em indicadores, revela as tensões próprias da "pedagogia do teste". Autores como Fragoso (2007) e outros estudiosos de sistemas de avaliação permanente apontam que o monitoramento constante e a vinculação de incentivos ao desempenho podem gerar um "estreitamento curricular". Nesse modelo, o ensino corre o risco de se tornar um treinamento para exames, como o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará), limitando a autonomia pedagógica e reduzindo a educação a uma lógica gerencialista de metas e bônus. Sob a ótica freireana, essa padronização pode recair na "educação bancária", onde o aluno é treinado para responder corretamente a estímulos externos, em vez de ser provocado a pensar criticamente sua realidade.

Além disso, os desafios impostos pela pandemia e a necessidade de valorização docente trazem à tona a fragilidade de sistemas que dependem excessivamente da padronização. A tarefa de garantir uma alfabetização de qualidade exige enfrentar o risco de converter a escola em uma unidade de produção de dados.

Portanto, este artigo tem como objetivo analisar a alfabetização na idade certa no Ceará sob uma perspectiva crítica, destacando seus avanços e as lições que oferece ao

Brasil, mas também problematizando seus limites. Busca-se compreender se o modelo cearense promove uma alfabetização emancipatória ou se sucumbe a uma lógica de performatividade (Ball, 2005) que, embora eleve índices, pode camuflar novas formas de exclusão pedagógica no cotidiano das salas de aula.

2.1 Alfabetização na Idade certa no estado do Ceará

A alfabetização na idade certa é entendida como a capacidade de uma criança ler e escrever de forma adequada ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, aproximadamente aos 7 ou 8 anos de idade. Esse marco é fundamental porque representa a fase em que se consolidam as habilidades iniciais da leitura, da escrita e da matemática, que servirão de base para aprendizagens posteriores. Não se trata apenas de decodificar letras e palavras, mas de construir competências de letramento, isto é, de compreender, interpretar e usar a linguagem escrita em diferentes situações sociais

É importante entender a diferença entre alfabetização e letramento, essa discussão tornou-se central na pedagogia brasileira a partir dos anos 1980. Enquanto a alfabetização se refere à aprendizagem do sistema de escrita alfabética e ao domínio das habilidades técnicas da leitura e da escrita, o letramento diz respeito ao uso social dessas habilidades, ou seja, à capacidade de mobilizar a leitura e a escrita em contextos reais de comunicação. Conforme Soares (2004), alfabetização e letramento são processos distintos, porém interdependentes: enquanto a alfabetização se refere à apropriação do sistema de escrita, o letramento diz respeito à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita.

O direito à alfabetização na idade certa está assegurado em diversos documentos legais e normativos:

- Constituição Federal de 1988 – garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) – organiza a educação básica e estabelece princípios de qualidade, igualdade de condições e valorização do magistério.
- Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) – define a Meta 5, que busca alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) – estabelece que, ao final do 2º ano, todas as crianças devem estar alfabetizadas, com foco no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e matemática.
- Programas nacionais recentes, como o Programa Criança Alfabetizada (2019) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), reforçam a centralidade da alfabetização no início da escolarização.

Para se alcançar uma alfabetização na idade certa existem demandas pedagógicas que considerem aprendizagem significativa onde as crianças compreendem a função social da leitura e da escrita, interação dialógica, valorizando a mediação do professor e as trocas entre pares, diversidade sociocultural, reconhecendo diferentes contextos de linguagem e vivências familiares, formação continuada de professores, garantindo práticas pedagógicas consistentes, avaliação diagnóstica e formativa, que permita identificar dificuldades precocemente e orientar intervenções pedagógicas.

Alfabetizar é considerada condição básica para a qualidade da educação. Estudos mostram que crianças que não se alfabetizam nos anos iniciais têm maiores chances de fracasso escolar, repetência, evasão e baixo desempenho nos níveis subsequentes (Hernandez, 2011). Ao contrário, aquelas que alcançam a alfabetização plena tendem a apresentar trajetórias escolares mais estáveis e melhor desempenho acadêmico. Nesse sentido, a alfabetização dentro do período adequado e eficaz é um determinante estrutural da equidade educacional e um indicador de desenvolvimento social (Hernandez, 2011).

A não alfabetização na idade certa representa um dos maiores entraves para o desenvolvimento educacional e social do Brasil. Quando a criança não consolida as habilidades básicas de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, cria-se um efeito em cascata que compromete todo o percurso escolar e limita o pleno exercício da cidadania. Trata-se de um problema que ultrapassa a dimensão pedagógica e se transforma em questão social, econômica e política.

Sob essa perspectiva, a alfabetização não pode ser compreendida apenas como aquisição mecânica do código escrito. Segundo Soares(2004), alfabetizar implica inserir a criança em práticas sociais de leitura e escrita, articulando domínio do sistema alfabético e participação na cultura letrada. Assim, a não alfabetização na idade esperada representa não somente atraso escolar, mas também restrição concreta ao

acesso à cultura, à informação, à autonomia intelectual e ao exercício da cidadania. Trata-se, portanto, de uma violação de direito, cujos efeitos extrapolam o espaço escolar e alcançam a vida social, política e econômica dos sujeitos.

A permanência de crianças não alfabetizadas nos anos iniciais evidencia a incapacidade histórica do Estado brasileiro de garantir equidade educacional. Como problematiza Freire(2011), a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo; por isso, negar ou retardar o acesso à alfabetização significa também limitar a possibilidade de os sujeitos compreenderem criticamente a realidade e intervir sobre ela. A alfabetização, nesse sentido, não é apenas uma meta estatística a ser alcançada pelos sistemas de ensino, mas uma condição de emancipação humana e de participação social.

Pesquisas indicam que, quando a alfabetização é atrasada, dificilmente o aluno consegue recuperar plenamente as defasagens ao longo da vida escolar. O resultado é um ciclo de baixo desempenho que se prolonga até o ensino médio. Em nível nacional, os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelam que uma parte significativa dos estudantes brasileiros não domina as habilidades mínimas de leitura e escrita ao final do 3º ano.

No caso do Ceará, embora haja avanços significativos, ainda persistem bolsões de vulnerabilidade, sobretudo em áreas rurais e nas periferias urbanas de cidades como Fortaleza. Nessas regiões, crianças que não conseguem se alfabetizar até o final do 2º ano do ensino fundamental acabam mais expostas a trajetórias escolares irregulares e, em muitos casos, a situações de exclusão social.

Essa crítica se torna ainda mais relevante quando se considera o papel central que as avaliações externas passaram a ocupar nas políticas de alfabetização. Nas últimas décadas, indicadores produzidos por exames em larga escala, como a ANA e o Saeb, passaram a orientar fortemente o debate público e a formulação de políticas educacionais. Embora esses instrumentos forneçam informações importantes sobre o desempenho dos estudantes, sua centralidade também produz efeitos problemáticos. Conforme argumenta Sobrinho (2010), a avaliação, quando apropriada sob uma lógica regulatória e gerencial, tende a deslocar-se de sua função formativa para se converter em mecanismo de controle, ranqueamento e responsabilização. Nesse caso, o risco é

que a alfabetização seja reduzida a um conjunto mínimo de competências mensuráveis, esvaziando sua dimensão social, cultural e política.

No contexto brasileiro, essa racionalidade avaliativa dialoga com o que Ball (2002) denomina de cultura da performatividade, na qual escolas, redes e profissionais passam a ser julgados prioritariamente por indicadores de desempenho. Nesse cenário, o sucesso educacional tende a ser traduzido em números, metas e resultados, o que pode fortalecer processos de padronização curricular, estreitamento das práticas pedagógicas e intensificação da pressão sobre professores e gestores. Em vez de produzir uma compreensão ampliada da aprendizagem, a avaliação pode passar a induzir comportamentos institucionais voltados mais para o alcance de metas do que para a formação integral dos estudantes.

É nesse contexto que o Ceará se destaca como uma experiência singular e, ao mesmo tempo, contraditória. O estado consolidou-se, nas últimas décadas, como referência nacional em políticas de alfabetização, especialmente a partir da criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em 2007, posteriormente ampliado no âmbito do Mais PAIC. Sem dúvida, os resultados alcançados pelo estado expressam avanços relevantes e revelam a potência de uma política sustentada em cooperação interfederativa, formação docente, apoio técnico aos municípios, produção de materiais e monitoramento sistemático da aprendizagem. O caso cearense rompe, em certa medida, com a ideia de que contextos de vulnerabilidade socioeconômica inviabilizam bons resultados educacionais.

Entretanto, uma leitura crítica exige ir além da narrativa do “caso de sucesso”. É necessário problematizar quais concepções de alfabetização e de qualidade escolar sustentam esse modelo, bem como quais são seus efeitos sobre o cotidiano das escolas. A forte articulação entre avaliação externa, definição de metas e incentivos financeiros — como no caso do ICMS Educacional, que é um mecanismo constitucional estabelecido pela Emenda 108/2020, que destina parte da cota do ICMS dos estados aos municípios com base em bons indicadores de educação básica — indica que o êxito da política cearense está ancorado em mecanismos de indução por resultados. Essa característica, embora possa favorecer maior compromisso institucional com a aprendizagem, também pode intensificar uma lógica meritocrática entre municípios e escolas, desconsiderando desigualdades estruturais de partida.

Os resultados do Ceará não devem ser lidos como evidência de que a gestão por resultados, por si só, resolve os problemas da alfabetização. Pelo contrário, ele deve ser analisado à luz de suas tensões internas. Como argumenta Perrenoud(1999), uma educação comprometida com a aprendizagem exige avaliações que sirvam à regulação pedagógica e ao acompanhamento das necessidades reais dos estudantes, e não apenas à produção de classificações institucionais. Quando a avaliação é excessivamente subordinada à lógica da mensuração, corre-se o risco de empobrecer o trabalho docente, reduzindo a alfabetização a habilidades fragmentadas e treináveis.

No caso do Ceará, embora os indicadores estaduais sejam superiores à média nacional, persistem desigualdades territoriais e sociais importantes. Os avanços não se distribuem de forma homogênea entre municípios, escolas e grupos sociais. Áreas rurais, territórios empobrecidos e periferias urbanas seguem apresentando maiores dificuldades de garantir a alfabetização de todas as crianças na idade esperada. Em Fortaleza, essa realidade se manifesta de forma particularmente complexa, uma vez que o desempenho da rede é atravessado por profundas desigualdades intra urbanas, que afetam diretamente as condições de ensino e aprendizagem.

Esse aspecto é central, porque evidencia que a alfabetização não depende exclusivamente da eficácia da gestão escolar ou da competência pedagógica dos professores. Ela está profundamente relacionada às condições concretas de vida dos estudantes, ao capital cultural das famílias, ao acesso a bens simbólicos, à infraestrutura das escolas e às oportunidades educacionais efetivamente oferecidas. Nesse ponto, a crítica de Freire (2011) ajuda a compreender que a escola, mesmo quando se apresenta como espaço de democratização, pode reproduzir desigualdades sociais ao tratar como mérito individual aquilo que é fortemente condicionado por heranças culturais e materiais desiguais.

Por isso, ao mesmo tempo em que a experiência cearense deve ser reconhecida por seus avanços, ela também precisa ser interrogada quanto aos limites de uma política fortemente orientada por indicadores. O desafio não é apenas elevar percentuais de alfabetização, mas assegurar que a aprendizagem se realize com sentido, profundidade e equidade. Isso implica compreender que o problema da não alfabetização na idade certa não se resolve exclusivamente com mais testes, mais monitoramento ou maior pressão por resultados, mas com políticas estruturantes que articulem formação docente

consistente, condições dignas de trabalho, redução das desigualdades sociais e fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

O caso cearense demonstra que políticas públicas bem coordenadas podem, de fato, alterar trajetórias históricas de fracasso escolar. Contudo, também revela que o avanço quantitativo dos indicadores não deve ser confundido automaticamente com justiça educacional. Uma análise crítica da alfabetização na idade certa exige reconhecer tanto os méritos quanto as contradições das políticas avaliativas contemporâneas. Mais do que produzir resultados, é preciso garantir que a alfabetização se efetive como direito humano, prática social e experiência formativa capaz de ampliar a autonomia, a participação e a dignidade dos sujeitos.

Sob uma perspectiva crítica, torna-se necessário reconhecer que as políticas de avaliação podem tanto contribuir para a visibilidade das desigualdades quanto reforçar mecanismos de controle, padronização e performatividade. O desafio contemporâneo, portanto, consiste em defender uma concepção de avaliação comprometida com a formação humana, com a justiça social e com a garantia efetiva do direito à educação. Mais do que elevar indicadores, é preciso assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma alfabetização significativa, contextualizada e emancipatória.

2.2 As políticas do Banco Mundial para a educação no Brasil e o alinhamento do Ceará à agenda da aprendizagem

A compreensão dos avanços e das contradições da política de alfabetização no Ceará exige situá-la em um quadro mais amplo de transformações das políticas educacionais contemporâneas, fortemente influenciadas por organismos multilaterais, entre eles o Banco Mundial. Nas últimas décadas, o Banco Mundial passou a ocupar posição central na formulação de agendas educacionais para países periféricos e semiperiféricos, incluindo o Brasil, defendendo reformas orientadas pela eficiência, pela mensuração da aprendizagem, pela responsabilização institucional e pela vinculação entre educação, produtividade e capital humano. Essa orientação aparece de modo explícito em sua Estratégia de Educação 2020, que desloca o foco do acesso escolar para a noção de “aprendizagem para todos”, sustentada por instrumentos de avaliação, comparação e monitoramento de resultados.

No caso brasileiro, essa influência se materializa na defesa de uma agenda educacional assentada em alguns eixos recorrentes: fortalecimento da alfabetização e das competências básicas, centralidade das avaliações externas, definição de metas, incentivos por desempenho, melhoria da gestão escolar, indução de reformas curriculares e ênfase na formação e monitoramento docente. Em documentos sobre o Brasil, o Banco Mundial argumenta que a melhoria da qualidade da educação depende de “foco nos resultados”, de maior capacidade de gestão local e do uso sistemático de evidências para orientar a ação pública. Essa concepção não se restringe à dimensão pedagógica; ela está articulada a uma visão econômica segundo a qual a educação deve produzir ganhos de produtividade, competitividade e formação de capital humano.

A alfabetização deixa de ser compreendida prioritariamente como direito humano e processo de formação cultural para ser progressivamente convertida em indicador estratégico de desempenho sistêmico, essa mudança pode ser compreendida à luz das críticas de Ball (2010), que analisa a emergência de uma lógica de performatividade nas políticas públicas, na qual os sistemas educacionais passam a ser regulados por indicadores, metas e rankings. O próprio Banco Mundial, ao enfatizar a chamada “crise de aprendizagem”, defende que os sistemas educacionais devem “iluminar a aprendizagem”, agir com base em evidências e alinhar os atores institucionais em torno de resultados mensuráveis. Essa formulação, amplamente difundida a partir do *World Development Report 2018*, contribuiu para consolidar internacionalmente uma racionalidade segundo a qual a qualidade da educação se mede, sobretudo, pela capacidade dos sistemas de produzir resultados quantificáveis em avaliações padronizadas.

É precisamente nesse ponto que a experiência cearense se torna emblemática. O Ceará passou a ser apresentado pelo próprio Banco Mundial como caso exemplar de política pública capaz de elevar a aprendizagem em contexto de restrição socioeconômica, especialmente por meio da combinação entre cooperação interfederativa, apoio técnico aos municípios, formação continuada, monitoramento pedagógico e incentivos financeiros atrelados ao desempenho. Em relatórios recentes, o Banco descreve o estado como “modelo” de enfrentamento da pobreza de aprendizagem e como referência para a implementação de mecanismos de assistência técnica e financiamento baseado em resultados em outros contextos subnacionais.

Essa valorização internacional não é casual. O desenho institucional do PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa) e de seus desdobramentos dialoga fortemente com a gramática reformista defendida pelo Banco Mundial. Observa-se a centralidade da avaliação da aprendizagem como dispositivo de monitoramento da política, destacando-se a aposta na gestão orientada por resultados, com pactuação de metas e acompanhamento contínuo do desempenho dos municípios e por último evidencia-se a presença de mecanismos de indução e responsabilização, como a redistribuição de recursos por critérios educacionais, que reforçam a lógica de incentivos por performance. Se sobressai a ênfase na capacidade técnico-gerencial das redes e no fortalecimento da liderança institucional como condição para a melhoria da aprendizagem. Esses elementos aproximam o caso cearense da racionalidade global da chamada *accountability educacional*.

Reconhecer esse alinhamento não significa negar os avanços efetivamente produzidos no Ceará. Ao contrário, o caso cearense demonstra que a coordenação federativa, a continuidade administrativa, a priorização política da alfabetização e o investimento em acompanhamento pedagógico podem gerar resultados concretos. O problema reside em tomar esse êxito como prova inequívoca da suficiência da gestão por resultados. Uma leitura crítica sugere que o sucesso do Ceará não pode ser explicado apenas pela eficiência administrativa, mas também por um conjunto mais amplo de condições históricas, institucionais e políticas que não se reproduzem automaticamente em outros contextos.

Além disso, o alinhamento às diretrizes do Banco Mundial precisa ser analisado com cautela, pois ele carrega implicações importantes para o sentido da política educacional. Ao privilegiar a aprendizagem mensurável, a eficiência do gasto e a responsabilização dos atores locais, essa agenda tende a deslocar o debate educacional de uma perspectiva de direito social para uma lógica de desempenho sistêmico. Sobrinho(2003) argumenta que a avaliação quando subordinada à racionalidade gerencial, ela deixa de operar como mediação formativa e passa a funcionar como mecanismo de regulação, controle e indução de condutas. Nesse contexto, a escola é cada vez mais pressionada a produzir resultados, e a qualidade da educação tende a ser confundida com performance estatística.

Essa mesma crítica pode ser aprofundada a partir de Ball (2010), para quem as reformas educacionais contemporâneas são marcadas pela expansão de uma cultura da performatividade, na qual professores, gestores e escolas passam a ser permanentemente avaliados, comparados e responsabilizados com base em indicadores. No campo da alfabetização, isso pode significar a redução de um processo complexo, histórico e cultural a metas de proficiência e evidências padronizadas de desempenho. O risco, nesse caso, é que a política se torne progressivamente mais sensível ao que é medido do que ao que é efetivamente vivido e construído no cotidiano escolar.

Assim, o Ceará pode ser lido, ao mesmo tempo, como experiência exitosa de política pública e como expressão local de uma agenda global de reforma educacional. Essa dupla leitura é fundamental para evitar tanto a adesão acrítica ao modelo quanto sua rejeição simplista. O que está em jogo não é negar os resultados alcançados, mas problematizar o horizonte político-pedagógico em que eles se inserem. Se, por um lado, o estado demonstra que é possível enfrentar a não alfabetização com maior consistência institucional, por outro, evidencia como esse enfrentamento vem sendo progressivamente organizado sob a lógica da mensuração, da comparabilidade e da eficiência.

O alinhamento do Ceará às orientações do Banco Mundial ajuda a explicar parte de sua projeção nacional e internacional, mas também impõe um desafio analítico importante: compreender até que ponto os avanços da alfabetização no estado representam uma ampliação substantiva do direito à educação e até que ponto expressam a incorporação de uma racionalidade global de regulação por resultados. A resposta a essa questão é decisiva para uma análise crítica da alfabetização na idade certa, sobretudo quando se pretende discutir não apenas desempenho, mas justiça educacional, equidade e formação humana.

Nessa direção, o caso cearense pode ser interpretado como uma forma de internalização subnacional da agenda educacional global, na medida em que incorpora, com elevado grau de sofisticação, princípios caros ao receituário reformista contemporâneo: foco na aprendizagem mensurável, regulação por indicadores, monitoramento contínuo, premiação por resultados e fortalecimento da gestão como eixo de eficiência sistêmica. Ainda que tais estratégias tenham contribuído para elevar indicadores educacionais, elas também tensionam a concepção de educação como

direito social amplo, ao favorecer a hegemonia de uma racionalidade instrumental que aproxima a política educacional de lógicas empresariais de produtividade, comparação e desempenho.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítica, baseada em revisão bibliográfica e análise documental.

Foram utilizados como fontes documentos normativos e institucionais da política educacional brasileira e cearense, incluindo legislações, diretrizes curriculares e materiais do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), além de produções acadêmicas sobre alfabetização, avaliação educacional e políticas públicas.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma perspectiva crítica, buscando compreender as relações entre políticas de avaliação, práticas pedagógicas e desigualdades educacionais, com base em referenciais teóricos da área.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que o Ceará apresenta avanços significativos nos indicadores de alfabetização, consolidando-se como referência nacional. O PAIC se destaca pela articulação entre formação docente, monitoramento pedagógico e cooperação interfederativa.

Entretanto, a forte centralidade das avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, evidencia uma tendência de regulação por resultados.

Esse modelo aproxima-se da lógica de performatividade descrita por Ball (2005), na qual o sucesso educacional é traduzido em indicadores quantitativos. Como consequência, observa-se o risco de estreitamento curricular e redução da autonomia docente. O alinhamento às diretrizes do Banco Mundial reforça uma racionalidade gerencial, na qual a qualidade da educação é associada à eficiência e à mensuração da aprendizagem.

Apesar dos avanços, persistem desigualdades territoriais no estado, especialmente em áreas periféricas e vulneráveis, indicando que os resultados não são distribuídos de forma equitativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a alfabetização na idade certa, especialmente no recorte proposto por esse artigo, o contexto cearense, exige ultrapassar interpretações meramente técnicas ou celebrativas. Embora o estado tenha alcançado resultados superiores à média nacional e se consolidado como referência em políticas de alfabetização, a permanência de desigualdades internas demonstra que o direito à aprendizagem ainda não foi plenamente universalizado em bases equitativas. Isso significa que a alfabetização na idade certa não pode ser analisada apenas como meta de desempenho, mas como expressão concreta das disputas em torno do sentido da qualidade educacional.

Sob uma perspectiva problematizadora, torna-se necessário reconhecer que as políticas de avaliação podem tanto contribuir para a visibilidade das desigualdades quanto reforçar mecanismos de controle, padronização e performatividade. O desafio contemporâneo, portanto, consiste em defender uma concepção de avaliação comprometida com a formação humana, com a justiça social e com a garantia efetiva do direito à educação. Mais do que elevar indicadores, é preciso assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma alfabetização significativa, contextualizada e emancipatória.

A experiência analisada indica que políticas públicas consistentes podem alterar trajetórias históricas de fracasso escolar. Contudo, também revela que o enfrentamento da não alfabetização na idade certa requer muito mais do que metas, monitoramento e responsabilização. Exige investimento estrutural, valorização docente, fortalecimento das condições de ensino e reconhecimento de que alfabetizar, em uma sociedade profundamente desigual, é também um ato político de democratização do saber e de afirmação da dignidade humana e que portanto é processo muito mais complexo e importante que alcançar metas estabelecidas por organismos internacionais, para assim conseguir financiamento para fomentar a educação no país.

Em síntese, a experiência cearense demonstra que políticas públicas consistentes podem alterar trajetórias históricas de fracasso escolar. Contudo, também revela que o enfrentamento da não alfabetização requer muito mais do que metas, monitoramento e responsabilização. Exige investimento estrutural, valorização docente, fortalecimento das condições de ensino e reconhecimento de que alfabetizar, em uma sociedade profundamente desigual, é também um ato político de democratização do saber e de afirmação da dignidade humana.

ABSTRACT

Literacy at the right age is one of the main challenges of Brazilian basic education and a key condition for social and educational development. This article analyzes the experience of the state of Ceará, nationally recognized for the results achieved through the Literacy at the Right Age Program (PAIC). Based on a qualitative and analytical approach, the study discusses the tension between improvements in educational indicators and the limitations of policies strongly guided by large-scale assessments and performance targets. Grounded in authors such as Paulo Freire, Magda Soares, Stephen Ball, and José Dias Sobrinho, it problematizes the centrality of learning measurement and its effects on curriculum, teaching practices, and the concept of literacy. Furthermore, it examines the alignment of Ceará's policies with international guidelines, particularly those of the World Bank, highlighting the impacts of performativity in education. The study concludes that, although Ceará represents an important case of educational improvement, ensuring the right to literacy requires policies that integrate quality, equity, and human development beyond statistical outcomes.

Keywords: Literacy, Educational policies, Assessment, Ceará, The World Bank.

Agradecimentos

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof.^a Suzana Ribeiro, pela condução cuidadosa, pelas contribuições teóricas e pelo constante incentivo ao longo deste percurso acadêmico.

À minha filha, Maria Júlia, fonte permanente de inspiração e motivação, e ao meu marido, João Victor, pelo apoio incondicional, compreensão e presença em todos os momentos.

À minha colega de mestrado, Andrea Vale, pela parceria, trocas e apoio ao longo da caminhada, que tornaram este processo mais leve e significativo.

Aos professores Ariovaldo e Elisa, pelas valiosas contribuições acadêmicas, pelo compromisso com a formação e pelas reflexões que enriqueceram este trabalho.

A todos, meu sincero agradecimento.

REFERÊNCIAS:

Documentos Institucionais:

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará*. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/paic/> Acesso em: 8 set. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Cadernos ciclo de alfabetização – 2024*. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/material-pedagogico/> Acesso em: 8 set. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Comunicado: resultados SPAECE 2024 e adoção de novas escalas de avaliação*. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 8 set. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Com 85,3% de crianças alfabetizadas na idade certa, Ceará se consolida com melhor índice do Brasil*. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 8 set. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Ceará lidera ranking nacional de crianças alfabetizadas na idade certa*. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 8 set. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Spaeece 2024: 97% das crianças cearenses estão alfabetizadas*. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 8 set. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *SPAEECE 2024: resultados de desempenho e participação*. Disponível em: <https://www.spaece.caeduff.net/> Acesso em: 8 set. 2025.

Artigos e produções acadêmicas

MOREIRA, Jac. *Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará*. Revista Pemo, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2025. Disponível em: . Acesso em: 8 set. 2025.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3–23, 2002.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, set./dez. 2005.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995–2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195–224, mar. 2010.

Livros

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.