

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

ANA PAULA DOS SANTOS

**SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ
(SPAECE): Mapeamento e análise das dissertações do Programa de Mestrado
Profissional da UFJF/CAEd**

CAMPINAS

2025

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA DOS SANTOS

**SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ
(SPAECE): Mapeamento e análise das dissertações do Programa de Mestrado
Profissional da UFJF/CAEd**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón Flores

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas

CAMPINAS

2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237s	<p>Santos, Ana Paula dos</p> <p>Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) : mapeamento e análise das dissertações do programa de mestrado profissional da UFJF/CAEd / Ana Paula dos Santos. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.</p> <p>165 f.</p> <p>Orientador: Adolfo Ignacio Calderón Flores.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Mestrado Profissional. 2. Avaliação Educacional. 3. Spaace. I. Calderón Flores, Adolfo Ignacio. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>
-------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA DOS SANTOS

**SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE):
Mapeamento e análise das dissertações do
Programa de Mestrado Profissional da UFJF/CAEd.**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 09 de dezembro de 2025.

DR(A) ADOLFO IGNACIO MALBERÓN FLORES
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS
PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente
WAGNER SILVEIRA REZENDE
Data: 10/12/2025 09:33:29 -0300
Verifique em <https://easidat.it.gov.br>

DR(A) WAGNER SILVEIRA REZENDE
UFJF

Dedico este trabalho ao meu avô, Lourival Benedito dos Santos, exemplo de força e perseverança, cuja trajetória me inspira todos os dias a enfrentar os meus desafios com determinação, e à minha mãe, Janete Aparecida, que, embora já não esteja entre nós, continua viva em meus pensamentos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria acontecido, primeiramente, sem a vontade de Deus, mas também sem o auxílio das pessoas incríveis que me acompanham. Apesar das dificuldades, essas pessoas permaneceram ao meu lado, apoiando-me, oferecendo ideias valiosas, mostrando caminhos que eu poderia seguir ou, simplesmente, oferecendo sua companhia desinteressada, o que tornou processos como este muito mais leves. Não sei o que teria feito sem elas, mas sei exatamente o que não conseguiria. Por isso, agradeço sincera e profundamente a cada um de vocês:

Taisa Santiago, a melhor amiga que alguém poderia ter, que me incentivou a continuar estudando e a sempre dar o meu melhor, mas que, principalmente, me mostrou que uma boa companhia faz com que qualquer tempestade pareça menor do que realmente é.

Kiara, Kiwi, Billy e todos os meus queridos companheiros de patas, que estão aqui, e outros que já partiram, mas que, com seus olhares doces e gentis, tornaram cada um dos meus dias mais alegres.

Meu pai, Jorge Luis Santos, e minha tia, Juraci Santos, que me mostraram que é possível apoiar as escolhas de quem amamos, mesmo que isso possa nos doer de alguma forma.

Minhas irmãs, Fernanda Queiroz e Marcela Nascimento, que, apesar da distância, me deram muitos motivos para sorrir e chegar até este ponto. Espero que, da mesma forma que vocês me inspiram com sua coragem e inteligência, eu possa motivá-las a nunca desistirem de seus sonhos.

Breno Duarte, meu melhor amigo e parceiro de ideias, que, desde o início, acompanhou este projeto e acreditou, até mais do que eu, na minha capacidade de concluí-lo.

Professor Adolfo Calderón, meu orientador, que me apoiou em toda a construção deste trabalho, que hoje tenho orgulho de apresentar à banca examinadora como resultado de muito esforço e colaboração.

TRIEduc, por todo o apoio e por acreditar em mim desde o início, assim como meus colegas de trabalho, especialmente Dahanne Vieira Salles e Juliana Miranda, que mantiveram todas as portas abertas para o meu desenvolvimento. Espero que, um dia, eu também possa inspirar pessoas como vocês me inspiraram.

Pró-Reitoria da PUC-Campinas, pelo financiamento parcial deste estudo, tornando-o viável e me dando a oportunidade de me desenvolver acadêmica e profissionalmente.

Quando alguém está entre as estantes de uma biblioteca, está, metaforicamente, cercado por vozes que imploram para ser ouvidas. Cada livro, cada artigo de revista, representa pelo menos uma pessoa, que é equivalente ao informante do antropólogo ou ao entrevistado do sociólogo [...]. O pesquisador precisa apenas descobrir as vozes na biblioteca para libertá-las para seu uso analítico.

(Glaser; Strauss, 2006 *apud* Mattar; Ramos, 2021).

SANTOS, Ana Paula dos. **Sistema Permanente De Avaliação Da Educação Básica Do Ceará (Spaace) : Mapeamento e análise das dissertações do Programa de Mestrado Profissional da UFJF/CAEd.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 158 p., 2025.

RESUMO

Esta dissertação, decorrente da pesquisa de Mestrado Acadêmico, foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, atinente à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação e ao Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais. Esse estudo tem potencial para contribuir com a reflexão sobre o desenvolvimento do conhecimento acadêmico e científico no âmbito da pós-graduação nacional, especialmente no que se refere aos mestrados profissionais em avaliação da educação. A avaliação educacional tem ganhado cada vez mais destaque como instrumento estratégico na formulação e no monitoramento de políticas públicas no Brasil, especialmente no contexto da educação básica. Inserida nesse cenário, esta pesquisa analisa a produção acadêmico-científica sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF/CAEd). A pesquisa, fundamentada na metodologia do Estado da Arte com abordagem quanti-qualitativa, mapeou dissertações que abordam o Spaace, identificando temas, problemas e propostas de intervenção. Os resultados evidenciam a centralidade da avaliação educacional na educação básica e a relevância do Spaace como instrumento de gestão pública. Os Planos de Ação Educacional (PAE) elaborados pelos mestrandos destacam a necessidade de fortalecer a formação continuada de profissionais da educação, embora apresentem lacunas quanto à viabilidade de implementação. A análise, apoiada na teoria do campo científico de Bourdieu, revela que a produção dos mestrados profissionais responde a demandas externas, promovendo conhecimento aplicado voltado para a transformação social. O estudo contribui para o fortalecimento da cultura avaliativa e das políticas públicas educacionais, além de apontar caminhos para futuras pesquisas sobre os programas de doutorados profissionais e as dinâmicas do campo acadêmico-profissional.

Palavras-chaves: Avaliação da educação. Spaace. Mestrado Profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora. Gestão e Avaliação da Educação Pública.

SANTOS, Ana Paula dos. **Sistema Permanente De Avaliação Da Educação Básica Do Ceará (Spaace) : Mapeamento e análise das dissertações do Programa de Mestrado Profissional da UFJF/CAEd.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 158 p., 2025.

ABSTRACT

This dissertation, resulting from an academic master's research, was conducted within the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Campinas, linked to the research line Public Policies in Education and to the Research Group on Evaluation, Policies, and Educational Systems. This study has the potential to contribute to reflections on the development of academic and scientific knowledge in Brazilian graduate education, particularly with regard to professional master's programs in educational assessment. Educational assessment has increasingly gained prominence as a strategic tool in the formulation and monitoring of public policies in Brazil, especially within the context of basic education. Within this scenario, this research analyzes the academic-scientific production on the Permanent Evaluation System of Basic Education in Ceará (Spaace), developed within the scope of the Professional Master's Program in Public Education Management and Evaluation (UFJF/CAEd). The study, based on the State of the Art methodology with a quantitative and qualitative approach, mapped dissertations addressing Spaace, identifying themes, issues, and intervention proposals. The findings highlight the centrality of educational assessment in basic education and the relevance of Spaace as a public management tool. The Educational Action Plans (PAE) developed by the master's students emphasize the need to strengthen the continuing education of education professionals, although they reveal gaps regarding the feasibility of implementation. The analysis, supported by Bourdieu's theory of the scientific field, shows that the production of professional master's programs responds to external demands, promoting applied knowledge aimed at social transformation. The study contributes to strengthening the culture of evaluation and educational public policies, while also pointing to future research paths on professional doctoral programs and the dynamics of the academic-professional field.

Keywords: Educational assessment. Spaace. Professional Master's degree. Federal University of Juiz de Fora. Gestão e Avaliação da Educação Pública.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Campo científico e refração	22
Figura 2 - Matrículas efetuadas na graduação segundo o tipo de fomento da instituição entre 1960 e 2010	40
Figura 3 - Matrículas no Ensino Superior Brasileiro entre 1980 e 2023	41
Figura 4 - Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil entre 1980 e 2023	42
Figura 5 - Objetivos das modalidades de pós-graduação no Brasil.....	48
Figura 6 - Ano de criação dos programas de mestrados profissionais no Brasil.....	56
Figura 7 – Marcos da constituição da pós-graduação brasileira.....	72
Figura 8 - Estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Ceará a partir de 31 de maior de 1991	80
Figura 9 – Ciclo de Políticas Públicas por Secchi (2012)	91
Figura 10 - Jornal O Globo: Resultados da cidade de São Paulo no Ideb 2023	92
Figura 11 - Ideb do Ensino Médio da rede estadual do Brasil, 2005 a 2023.....	93
Figura 12 - Indicador de Participação do Spaece	95
Figura 13 - Indicador de Desempenho do Spaece	96
Figura 14 - Níveis de corte de proficiência por etapa de ensino e seus respectivos padrões de desempenho	96
Figura 15 - Ciclo de Políticas Públicas conforme teoria de Ball e Bowe (apud Mainardes) ...	98
Figura 16 - Estrutura da Declaração de Jomtien.....	105
Figura 17 - Nuvem de palavras a partir dos termos dos títulos das dissertações sobre Spaece	117
Figura 18 - Nuvem de palavras a partir dos resumos das dissertações.....	120
Figura 19 - Mapa da distribuição geográfica das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação do Ceará	127
Figura 20 - Mapa das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação do Ceará estudadas nas dissertações	127
Figura 21 - Professores da rede pública com nível de escolaridade básico para a função que exerce.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Volume de publicações por área de interesse	32
Gráfico 2 - Programas de Pós-Graduação na modalidade profissional em Educação, de 2013 a 2023	54
Gráfico 3 - Volume de dissertações defendidas entre 2012 e 2022 segundo sistema de avaliação educacional estudado	114
Gráfico 4 - Indicação do Padrão de Desempenho do Ensino Médio a partir dos resultados do Spaece, de 2012 a 2023	121
Gráfico 5 - Indicação do Padrão de Desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental a partir dos resultados do Spaece, de 2012 a 2023	122
Gráfico 6 - Indicação do Padrão de Desempenho do 5º ano do Ensino Fundamental a partir dos resultados do Spaece, de 2012 a 2023	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Volume de publicações por instituição de ensino superior	28
Quadro 2 - Comparativo entre as Portarias de 2009 e 2017	51
Quadro 3 - Programas de mestrado profissional em Educação com foco em avaliação e suas respectivas notas de permanência na Avaliação Quadrienal, de 2017 a 2021	57
Quadro 4 - Periódicos associados aos programas de mestrado profissional em avaliação em educação	67
Quadro 5 - Programas de Doutorado Profissional em Educação no Brasil em 2023: Instituições, Status Jurídico, Localização, Área e Conceito Capes	71
Quadro 6 - Critérios de avaliação de uma política pública.....	94
Quadro 7 - Dissertações sobre Spaece: autoria, orientação, ano de defesa e título.....	115
Quadro 8 - Síntese analítica do resumo das dissertações	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de palavras-chave por base de dados	31
Tabela 2 - Programas de Pós-Graduação na modalidade profissional em Educação segundo seu status jurídico em 2023	55
Tabela 3 - Programas de pós-graduação profissional em Educação por grandes regiões e Unidades da Federação (UFs) em 2023	55
Tabela 4 - Volume de dissertações segundo eixos temáticos e seus respectivos focos de análise, de 2012 a 2022.....	110
Tabela 5 - Volume de dissertações com foco em avaliação educacional segundo a etapa do ensino, de 2012 a 2022	112
Tabela 6 - Volume de dissertações com foco em avaliação educacional segundo o nível, de 2012 a 2022	113

INTRODUÇÃO.....	15
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS	20
1.1 Percurso da pesquisa.....	27
2. DOS MESTRADOS AOS DOUTORADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO COM FOCO EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: QUATRO FASES NO CONTEXTO DA RESISTÊNCIA SIMBÓLICA, ADESÃO ESTRUTURAL E FINANCIAMENTO EXCLUDENTE	36
2.1 Fase precursora: da institucionalização da pós-graduação no Brasil à criação do primeiro mestrado profissional.....	36
2.2 Fase Emergente: conflitos e tensões na estruturação burocrática da modalidade profissional na pós-graduação nacional.....	44
2.3 Fase regulatória: consolidação burocrática da modalidade profissional na pós- graduação nacional e a permanência de tensões e conflitos	50
2.4 Precedentes de uma expansão.....	65
2.5 Fase de Expansão: A regulação dos Doutorados Profissionais	69
2.6 A pós-graduação profissional no Brasil à luz das quatro fases: resistência simbólica, adesão estrutural e financiamento excludente.....	72
3 O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE).....	75
3.1 O Spaece à luz das teorias da avaliação educacional.....	75
3.2 As três gerações do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará	79
3.3 O Spaece no ciclo de políticas públicas.....	90
3.3.1 O Ciclo de Políticas Públicas para Leonardo Secchi.....	91
3.3.2 A teoria dos contextos de Stephen Ball e Richard Bowe	97
3.3.4 O desenvolvimento educacional no Ceará e sua relação com o Banco Mundial	100
4. A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DO PROGRAMA DE GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA UFJF/CAEd.....	109
4.1 Levantamento quantitativo da produção acadêmico-científica entre 2012 e 2022	109

4.2 Temas, problemas, soluções e resultados: análise qualitativa dos resumos das dissertações.....	118
4.3 Propostas de intervenção na realidade: os Planos de Ação Educacional.....	134
4.4 Planejamento e realidade	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS.....	149

INTRODUÇÃO

A primeira vez que tive contato com as avaliações educacionais, já como profissional, foi ao iniciar trabalhos na área de elaboração de itens para simulados. Assim como ocorre com a maioria dos egressos das licenciaturas no Brasil, até então eu não havia tido a oportunidade de conhecer esse campo tão complexo e, ao mesmo tempo, técnico e científico da Educação.

Minha graduação inicial foi em História, pela Universidade de São Paulo (USP), onde tive o privilégio de ter contato com diversas áreas de pesquisa. Entretanto, a que mais me chamou a atenção durante o bacharelado e a licenciatura foi a História das Ciências, Técnicas e Tecnologias, em especial os estudos sobre a produção do conhecimento. Nesse âmbito, desenvolvi meus primeiros artigos a respeito da formação médica e das questões de gênero na antiga Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo.

Pouco tempo antes de concluir a graduação, em 2021, me inscrevi para realizar um trabalho na área de humanidades, elaborando itens para compor um simulado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Naquele momento, eu não tinha ideia do quanto esse trabalho era complexo e de quantos detalhes um item era composto. Foi somente com as primeiras elaborações de itens que, se eu não pude dominar os aspectos da elaboração de um item, eu ao menos comecei a compreender a dimensão e a relevância daquele trabalho.

No presente ano de 2025, em que escrevo e defendo a atual pesquisa, completo quatro anos de atuação na área de avaliações. Costumo dizer que esse trajeto foi, sem sombra de dúvidas, desafiador e árduo, mas, ao mesmo tempo, bastante recompensador.

O apreço que cultivo pelas ciências e pela produção do conhecimento, iniciado durante a graduação, motivou-me a investir nos estudos nessa área. Com o apoio da empresa em que atuo desde 2021, decidi dar mais um passo na minha formação, ingressando no Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas. Unindo meu interesse pela investigação da construção do conhecimento humano à minha trajetória profissional em avaliações, desenvolvi, sob a orientação do Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón, um projeto de pesquisa voltado à análise da produção acadêmico-científica sobre avaliações educacionais, o qual gostaria de lhes apresentar.

*

Se as avaliações educacionais, especialmente quando tratamos das avaliações externas em larga escala, não estão no radar de muitos cursos de licenciatura no Brasil, é preciso dizer que a cultura avaliativa no país não está consolidada, tampouco é unânime. Na verdade, o percurso das avaliações em larga escala teve início na década de 1980, avançando significativamente na década de 1990, especialmente com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se tornou o principal meio de medir o desempenho dos alunos e as condições contextuais do ensino básico (Castro, 2009). Antes dessa criação, o país não contava com uma ferramenta sistemática e de caráter nacional capaz de fornecer dados sobre o desempenho acadêmico da rede pública de ensino básico. A institucionalização do Saeb, portanto, foi um marco fundamental, proporcionando um instrumento que subsidiasse a formulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais no país.

Em retrospecto, um dos principais passos para a expansão da avaliação em larga escala no país ocorreu em 1990, quando a socióloga Maria Helena Guimarães de Castro foi convocada para assumir a Secretaria de Inovação e Avaliação Educacional (SEDIAE), por indicação do ministro Paulo Renato. Ela coordenou a reformatação do Saeb, diante da necessidade de aprimorar esse sistema e tornar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), o órgão central nas questões educacionais do Brasil. Em 1997, o Inep foi transformado em autarquia, e mudanças técnicas foram implementadas no Saeb, como a incorporação da Teoria de Resposta ao Item, que possibilitou a realização de comparativos entre diferentes amostras (Martins, 2023).

Em 2005, o Saeb passou por nova reestruturação, resultando na criação da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil (Inep, s.d.). A Prova Brasil tornou-se um instrumento censitário para os anos finais do Ensino Fundamental e amostral para a 3ª série do Ensino Médio, com foco em Língua Portuguesa e Matemática, garantindo a representatividade completa das escolas de Ensino Fundamental.

Foi justamente essa estruturação que influenciou a criação de outros sistemas avaliativos de caráter regional, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (Spaeece). Resumidamente, o Spaeece consiste em uma avaliação censitária, cujo objetivo é identificar os

níveis de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (Spaeece-Alfa) e diagnosticar o desempenho dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, nas redes estadual e municipal, conforme as matrizes de referência alinhadas ao Saeb (Ceará, s/d).

Nos primeiros anos de implementação do Spaeece, a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE) firmou parceria com o Inep para realizar oficinas de elaboração e utilização de itens do Banco Nacional no sistema regional. Pouco depois de sua institucionalização, o Spaeece já contava com a participação de todos os municípios cearenses, avaliando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio das redes estadual e municipal (Magalhães Júnior; Faria, 2016). Em pouco tempo, tornou-se referência como avaliação externa de larga escala, influenciando políticas educacionais no Nordeste e em outros estados brasileiros. Paralelamente, foram realizados investimentos estratégicos na formação de professores e gestores, além de melhorias na infraestrutura escolar, visando preparar profissionais e escolas para utilizar eficientemente os resultados das avaliações educacionais (Ceará, s/d).

Os investimentos no Spaeece, porém, fazem parte de um cenário mais amplo de debates sobre o uso das avaliações e seus resultados no Brasil. Apesar de sua crescente implementação, ainda não há consenso sobre os benefícios ou as possibilidades de aplicação dessas avaliações. Borges e Calderón (2019) destacam que esse debate é marcado por tensões, com posições divergentes sobre as práticas avaliativas e o uso de seus resultados. As avaliações, muitas vezes, são vistas como interferências nos currículos e nas práticas escolares, direcionando-as para alcançar bons resultados segundo índices educacionais. Além disso, as práticas de bonificação e ranqueamento das escolas são criticadas por incentivar a competição entre escolas, colaboradores e estudantes (Borges; Calderón, 2019). No entanto, os autores também apontam a relevância de estudos que destacam as potencialidades das avaliações educacionais, visando melhorar os resultados escolares e aprimorar a Educação. Essa visão positiva, entretanto, não implica uma aceitação plena, pois muitas práticas ainda necessitam de aprimoramento, especialmente na forma de apresentação e utilização dos resultados para beneficiar os processos escolares.

Esses esforços e investimentos no Ceará não somente permitiram a construção de um sistema avaliativo que teria continuidade ao longo dos anos, mas também o transformaram em um suporte às políticas públicas educacionais do estado. Não por acaso, o Ceará é

frequentemente destacado pela mídia com discursos centrados nos altos índices alcançados pelas escolas cearenses no Ideb.

Podemos afirmar, portanto, que, entre as décadas de 1980 e 2010, houve, no Brasil, o desenvolvimento teórico-metodológico, político e instrumental que possibilitou a consolidação e legitimação do campo de avaliações educacionais no Brasil. As avaliações passaram a ser vistas como ferramentas indispensáveis para assegurar a qualidade da Educação (Magalhães Júnior; Faria, 2016). Nesse ínterim, foram desenvolvidas iniciativas locais de avaliação, com destaque para o Spaece no Ceará, que passou a ocupar um lugar de destaque na obtenção de dados relativos à educação estadual.

O interesse pelos processos avaliativos e seus resultados expandiu-se a partir da criação do Saeb e de sistemas avaliativos locais, envolvendo comunidades escolares, figuras políticas e até mesmo a população em geral, além da comunidade científica. Dentre as esferas de pesquisa existentes, gostaríamos de destacar, no presente trabalho, aquelas de nível pós-graduação de caráter profissional, que vêm se desenvolvendo no Brasil desde a década de 1990 e ocupando gradualmente um espaço na construção de conhecimentos. Mediante essa escolha, perguntamos: de que maneira o Spaece é trabalhado nos trabalhos acadêmico-científicos da pós-graduação nacional e quais temas e desafios relacionados a esse sistema avaliativo são tratados nesses trabalhos? Essa questão está intimamente ligada aos objetivos da modalidade profissional na pós-graduação nacional, conforme previsto no arcabouço legal, que estabelece o atendimento de demandas socioprodutivas como principal objetivo da pesquisa em mestrados e doutorados profissionais (Brasil, 2017; Brasil, 2017b).

Portanto, o objetivo desta pesquisa é realizar o mapeamento da produção acadêmico-científica, de caráter aplicado, representada pelas dissertações sobre o Spaece, desenvolvidas no âmbito de um programa de mestrado profissional nacional, considerando tanto a relevância desse sistema avaliativo na subsidiação das políticas públicas educacionais, quanto a emergência de espaços de pesquisa de caráter aplicado na pós-graduação nacional. Para tornar isso possível, selecionamos um programa de formação pioneiro na área de Educação e avaliação no Brasil, a saber, o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

O trabalho realizado está dividido nas seguintes seções:

Capítulo 1. Nesse capítulo, apresentamos as bases teóricas que orientam a leitura dos textos bibliográficos e documentais analisados, bem como as escolhas e o percurso metodológicos do trabalho.

Capítulo 2. Nesse capítulo, contextualizamos a criação dos mestrados profissionais no Brasil, tomando como base a legislação que os regula.

Capítulo 3. Nesse capítulo, estudamos a trajetória do Spaece, considerando seu processo de criação, expansão e consolidação, à luz da Teoria das Três Gerações da Avaliação (Bonamino; Sousa, 2012) e do Ciclo de Políticas Públicas (Secchi, 2012; Ball; Bowe *apud* Mainardes, 2006).

Capítulo 4. Nesse capítulo, analisamos a produção acadêmico-científica do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF/CAEd, com foco nas dissertações que abordam o Spaece. Apresentamos uma caracterização quantitativa do conjunto de dissertações e uma análise qualitativa de seus conteúdos, a partir da leitura dos resumos e dos Planos de Ação.

Ao final, apresentamos as considerações finais, onde discutimos a relação entre a produção acadêmico-científica profissional e a produção de conhecimento aplicado, considerando o caráter de expansão dessa modalidade de ensino e pesquisa no Brasil, e as possíveis contribuições dessa pesquisa para o campo dos estudos em avaliações educacionais, políticas públicas e produção do conhecimento. Também aproveitamos esse espaço para destacar as possibilidades de estudos para pesquisas futuras.

1. ASPECTOS TEÓRICOS, CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

1.1 Aspectos teóricos e conceituais

Quando se fala em mapear uma produção como a de um mestrado profissional, é importante tecermos esclarecimentos teóricos e conceituais, a fim de que essa investigação seja compreensível ao leitor.

Em nossa perspectiva, a produção acadêmico-científica de um mestrado profissional congrega uma série de trabalhos, mas, em especial, as dissertações, cuja finalidade, conforme Severino (2013), é comunicar os resultados de uma pesquisa sobre um determinado tema:

[...] servindo-se de um raciocínio rigoroso, de acordo com as diretrizes lógicas do conhecimento humano, em que há lugar tanto para a argumentação puramente dedutiva, como para o raciocínio indutivo baseado na observação e na experimentação (Severino, 1941, p. 195).

Essa definição, todavia, esclarece somente uma parte do problema, pois a outra recai sobre o uso combinado dos termos “acadêmico” e “científico”.

O primeiro termo parece mais simples de definir do que o segundo, justamente porque sua acepção é mais intuitiva: por acadêmico, compreende-se aquilo que se vincula ao meio acadêmico, como as instituições de ensino superior. Assim, é correto considerar uma dissertação de mestrado um produto acadêmico. Surge, então, a seguinte questão: por que não somente acadêmico, mas também científico?

Para responder a essa pergunta, é fundamental revisar a concepção de ciência e conhecimento científico, tema debatido há séculos por historiadores, sociólogos e filósofos da ciência. No entanto, uma análise completa dessa discussão exigiria um estudo à parte, dada sua complexidade e extensão. Para esta pesquisa, basta recuperar alguns pontos essenciais sobre o desenvolvimento dos conceitos de ciência e conhecimento científico.

Desde a Antiguidade, a ciência associou-se à ideia de verdade. O filósofo grego Platão, por exemplo, distinguiu a ciência (*episteme*) da opinião (*doxa*), a fim de delimitar o conhecimento que, construído a partir da razão, aproximava-se da essência das coisas, e não somente de sua aparência (Buzzi, 1972).

A partir de então, diversos princípios foram elaborados para definir o conhecimento verdadeiro e as formas seguras de alcançá-lo. Entretanto, foi no início da Modernidade, com os esforços de Francis Bacon, René Descartes e outros pensadores, que um conjunto de pressupostos foi sistematicamente construído para determinar os procedimentos pelos quais o indivíduo poderia aprofundar sua compreensão da realidade e, a partir disso, construir um arsenal de saberes seguros. Por saber seguro, entende-se aquele que pode ser comprovado e demonstrado (Marigo; Braga, 2015).

Na busca por um conhecimento seguro e correto, princípios como objetividade, experimentação, validação e replicação foram incorporados ao longo dos anos para compor o método científico. Esses métodos passaram a definir se um conhecimento produzido é digno de confiança.

Atualmente, embora bastante questionada – sobretudo no que diz respeito à neutralidade do cientista e da pesquisa científica – a concepção de ciência continua intimamente ligada ao conhecimento confiável, comprometido com a veracidade e passível de comprovação. Na contemporaneidade, um dos principais lócus de produção desse conhecimento são as universidades.

Como salienta Severino (1941), um dos objetivos da universidade é a formação de cientistas. Daí a importância de situar histórica, filosófica e socialmente a ciência. Como dito, a ciência se tornou a instância na qual o conhecimento sobre a realidade é produzido. Esse conhecimento, diferentemente da opinião ou da especulação, deve ser pautado por um método sistemático e objetivo de obtenção e análise de dados, cujos resultados sejam passíveis de comprovação.

As instituições de ensino superior, sem ignorar as condições desiguais de produção que existem na realidade, são, como dito, espaços onde pesquisadores experientes orientam iniciantes nos métodos necessários para a elaboração de seus trabalhos. Assim, a designação *acadêmico-científico* se justifica pela característica científica da produção universitária, conforme a definição de ciência explorada anteriormente. Novamente, trata-se de uma generalização que não considera a qualidade dos trabalhos produzidos em diferentes instituições nem a coerência da aplicação dos métodos científicos de pesquisa.

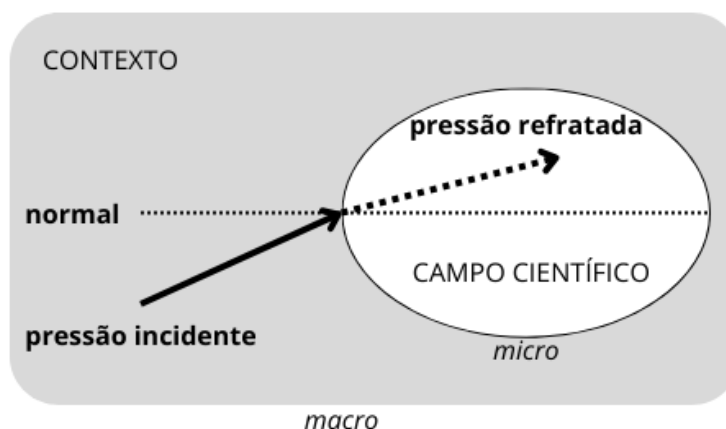
Com esses esclarecimentos em vista, podemos avançar para a compreensão do campo em que se produzem as ciências. Em sua obra, Bourdieu (2004) apresenta como definição de

campo científico um microcosmo com relativa autonomia. Essa teoria visa responder a uma demanda epistemológica do estudo das ciências, que, tradicionalmente, são divididas entre teóricos adeptos ao internalismo e teóricos defensores do externalismo (Bourdieu, 2004, p. 19).

No primeiro caso, os internalistas consideram que a compreensão de um texto científico, ou daquilo que podemos chamar também de produto científico, deriva do estudo do objeto em si. Em oposição, os chamados externalistas propõem a investigação dos produtos científicos a partir do seu contexto de produção (Bourdieu, 2004). Diante dessa divisão, o autor propõe a existência de um campo entre texto e contexto, que não é completamente autônomo, mas também não é totalmente subjugado ao seu contexto. Disso depende-se o conceito de campo científico como um espaço que possui suas próprias regras e leis, mas que também é pressionado pelas demandas do contexto no qual se insere. Para ele, a ciência não é pura, mas também não é escrava (Bourdieu, 2004).

Para justificar a autonomia do campo em relação às pressões do contexto, Bourdieu (2004) explica que, embora exista uma força que pressiona o campo a internalizar suas demandas, os agentes sociais do campo retraduzem essa pressão por meio de um processo de refração.

Figura 1 - Campo científico e refração



Elaboração própria. Fonte: Bourdieu, 2004.

Fazendo uma analogia com o conceito de refração da luz, a pressão incidente sobre o campo também muda de direção ao atravessar de um meio para o outro, a depender das dinâmicas internas desse microcosmo.

O grau de autonomia de um campo num macrocosmo varia conforme a dependência de seus agentes e instituições quanto a determinados recursos. Um campo que depende de uma quantidade elevada de recursos advindos de fora dele, conseqüentemente, deverá ceder a mais pressões do que um campo autossuficiente (Bourdieu, 2004). Ainda, o autor defende que, quanto maior a autonomia de um campo, maior será a sua autoridade científica e maior será a capacidade de seus agentes, firmando-se nas bases fundamentais desse campo, de conseguirem contribuir para as questões de interesse geral, formando as próprias demandas sociais (Bourdieu, 2004, p. 73-75).

Dentro do campo também ocorrem dinâmicas que determinam como ele funcionará. Essas dinâmicas são relações de poder entre agentes e instituições. Aqueles que acumulam mais poder dentro do campo é justamente os que acumulam o que o autor chama de capital científico, formado por “atos de conhecimento e reconhecimento” (Bourdieu, 2004, p. 26).

Ainda nessa perspectiva, o autor destaca que o capital científico, que circula dentro do campo científico, é um tipo específico de capital simbólico. O capital simbólico pode ser entendido, de forma resumida, como o valor atribuído a um indivíduo, grupo ou instituição, acumulado por meio do reconhecimento. Assim, o capital científico, enquanto simbólico, resulta da combinação entre o conhecimento produzido no campo e o reconhecimento de sua validade e relevância pelos pares. Aqueles que detêm maior capital científico, ou seja, cujo conhecimento é amplamente reconhecido e validado, exercem maior influência sobre o campo, orientando os rumos do que nele se produz.

Tomando como base as definições de Bourdieu (2004), é possível compreender que a presente pesquisa visa estudar um campo científico formado por instituições e agentes, como a UFJF, o CAEd e o PPGP. Esse campo sofre pressão do contexto sociopolítico, especialmente no que se refere à demanda por uma educação básica de qualidade e à formação de um corpo profissional que a efetive. Assim, o mapeamento das dissertações aqui proposto constitui, nos termos de Bourdieu (2004), um estudo do texto científico, mas considerando também o macrocosmo que o envolve, assumindo, de antemão, que o campo absorve pressões externas, mas, em certa medida, também as traduz e as redireciona conforme interesses internalizados.

1.2 Aspectos metodológicos

Como parte da pesquisa científica, explica-se, na sequência, a metodologia escolhida para alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa aqui proposta é de natureza bibliográfica e parte do mapeamento e análise das dissertações defendidas no Programa de Mestrado Profissional da UFJF/CAEd desde a primeira turma, em 2012, até 2022, último ano de que se têm dados completos a respeito das defesas.

Para realizar o mapeamento e posterior análise, optou-se por adotar uma metodologia do tipo “Estado da Arte”, definida por Ferreira (2002) como uma abordagem que tem por objetivo:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas [...] (Ferreira, 2002, p. 258).

É necessário tomar cuidado, contudo, para não considerar as pesquisas do tipo Estado da Arte como simples exposição de dados e resultados. Como salientam Romanowski e Ens (2006): “Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39). Assim, mais do que identificar, as pesquisas que partem dessa metodologia investigativa também podem oferecer análises relevantes sobre o objeto de conhecimento estudado e o meio no qual esse saber é produzido. Além disso, ainda com base nas autoras supracitadas, essa metodologia também possibilita diferentes formas de manipulação das informações, como a categorização, comumente associada à análise de conteúdo.

Quanto à abordagem, as pesquisas do tipo Estado da Arte permitem a integração das análises qualitativas e quantitativas:

[As pesquisas do tipo Estado da Arte] abrangem tanto uma esfera quanti, ao reunir numericamente um determinado número de produções, quanto quali, por refletir sobre o comportamento e desenvolvimento de uma área do conhecimento com base na análise qualitativa e refletida desse número (Santos *et al.*, 2020, p. 210).

Com base nisso, a atual pesquisa parte de uma abordagem mista, que busca integrar a análise de dados à investigação de caráter qualitativo. Como explica Creswell (2007), essa integração se refere à junção dos dados quantitativos e qualitativos, a qual pode ocorrer em diferentes momentos, dependendo dos objetivos e das prioridades do pesquisador. No caso do

presente trabalho, pretende-se realizar uma pesquisa que traga simultaneamente as abordagens, de modo que uma não seja prioritária em relação à outra, mas, sim, sejam mobilizadas nos momentos necessários e cujos resultados sejam integrados para produzir a análise final.

Sobre esse tópico e de acordo com Souza e Kerbauy (2017), a abordagem quantitativa se concentra na realidade objetiva, buscando coletar dados que possibilitem a quantificação dos fenômenos por meio de técnicas e métodos rigorosamente definidos. Por essa definição e diante dos objetivos aqui estipulados, tornou-se necessário considerar modelos que também incorporam análises qualitativas. Essas, por sua vez, destacam os significados das relações humanas no mundo e com o mundo. Diferentemente da abordagem quantitativa, que tende à generalização e busca universalizar seus resultados, a pesquisa qualitativa coloca o sujeito, com sua subjetividade, no centro da investigação, impossibilitando qualquer tentativa de generalização (Souza; Kerbauy, 2017).

Dessa forma, o levantamento do tipo Estado da Arte ajuda a superar as limitações das abordagens puramente quantitativas, que, embora contribuam para o conhecimento, focam quase exclusivamente em dados quantificáveis, sem considerar as subjetividades dos processos humanos, acessíveis somente por meio de um estudo qualitativo (Mussi *et al.*, 2020).

Os documentos legislativos que regem o curso de mestrado profissional, bem como as dissertações do programa, são entendidos como fontes documentais primárias, isto é, aquelas que não passaram por um tratamento analítico anterior para serem incorporadas nesta pesquisa (Gil, 2008 *apud* Cechinel *et al.*, 2016). Considerando esse aspecto do corpus documental analisado, optou-se por analisar os textos selecionados a partir das prerrogativas da análise documental propostas por André Cellard (2008).

Com base no autor, a análise documental deve iniciar-se com uma avaliação crítica a respeito do próprio corpus documental selecionado. Questões como se o documento representa de maneira satisfatória o tema tratado ou se ele responde ao problema-objetivo proposto, podem e devem aparecer nesse momento. No caso da presente pesquisa, a legislação selecionada e as dissertações de mestrado, constituem um corpus que atende diretamente ao problema proposto sobre a relação entre contexto e produção acadêmico-científica.

Além do cuidado quanto à representatividade dos documentos em relação ao todo, a análise documental preliminar deve ser feita considerando: o contexto de criação do documento,

sua autoria, autenticidade e confiabilidade, natureza, os conceitos-chave e a lógica interna dos textos (Cellard, 2008).

Entende-se que a compreensão do contexto é fundamental para localizar-se o documento no tempo e no espaço, a fim de que a análise feita sobre ele seja coerente com suas condições de produção. A conjuntura social, política, econômica e cultural ajuda a entender o que o documento é, o porquê de ele ser como é e a partir de quais valores ele foi produzido, evitando o anacronismo.

Se o contexto é útil para a interpretação das condições de produção do documento, considerar sua autoria é igualmente relevante, ao permitir:

[...] avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento (Cellard, 2008, p. 300).

Acrescenta-se, por fim, que a leitura dos documentos será direcionada conforme os objetivos da pesquisa, isto é, tendo como foco as relações entre conhecimento científico e objetivos oficiais da formação profissional.

A autenticidade do documento é verificada a partir da fonte da qual ele foi retirado (Cellard, 2008). Como a legislação e as dissertações aqui analisadas foram retiradas de *sites* oficiais de suas respectivas instituições, esse problema é eliminado.

Deve-se considerar a natureza do documento, ou seja, se é oficial, particular, entre outros tipos (Cellard, 2008). A natureza do documento explica as escolhas do autor em adotar certas estruturas, conceitos e termos, o que precisa ser considerado juntamente com o conhecimento sobre o contexto de produção do texto, pois muitos aspectos podem ser justificados pela própria natureza do documento.

No que diz respeito à compreensão dos conceitos mobilizados no texto, seus significados também devem ser entendidos à luz do contexto de produção, pois as palavras têm seus sentidos frequentemente transformados ao longo do tempo e dependendo de cada cultura. Por fim, a lógica interna do texto, sua argumentação e sua progressão devem ser incluídas na leitura de um documento para fornecer ao pesquisador os subsídios básicos para o seu entendimento.

A leitura documental é orientada a partir de perguntas previamente formuladas (Cellard, 2008), contudo, o contrário também é possível e ocorre quando o documento suscita inquietações antes não percebidas.

Longe de ser uma matéria inerte, sobre a qual o pesquisador se debruça para interpretar o que é explicitamente dito, o documento é entendido por Cellard (2008) como um material passível de desconstrução e reconstrução nas mãos do pesquisador. Nas palavras de Michel Foucault:

A história mudou de posição em relação ao documento: ela se atribui como tarefa primeira, não mais interpretar, nem determinar se ele diz a verdade e qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo internamente e elaborá-lo; ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não o é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. [...] (Foucault, 1969, p. 14 *apud* Cellard, 2008, p. 304).

Na presente pesquisa, pretende-se adotar a concepção de documento já adotada por parte dos historiadores, cujo trabalho é tradicionalmente feito – mas não exclusivamente – a partir da análise desse tipo de fonte.

A combinação metodológica proposta para esta pesquisa, que integra os métodos da revisão bibliográfica conhecida como Estado da Arte e os procedimentos da análise documental, busca proporcionar uma visão abrangente das produções acadêmico-científicas a respeito das avaliações educacionais do Ceará. Essa abordagem permite não só mapear e sistematizar a totalidade das produções, mas também aprofundar a análise dos contextos de produção da documentação, conferindo sentido à documentação e permitindo relacioná-la às demandas sociopolíticas anteriormente tratadas.

1.3 Percurso da pesquisa

Desde sua implementação, o Spaece tem sido tema de diversos estudos acadêmicos. Para dar início à pesquisa aqui proposta, realizou-se, inicialmente, uma revisão bibliográfica dessas produções em bancos de dados, a fim de identificar o que já foi pesquisado sobre o tema e as conclusões a que esses autores chegaram.

A busca realizada se deu em três dos principais bancos de dados utilizados no Brasil, a saber: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); o Portal de Periódicos da Capes;

Artigos; e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹. Neles, foram pesquisados trabalhos em acesso aberto a partir dos descritores “Spaace” e “Sistema e avaliação e educação e Ceará” no campo título². A pesquisa permitiu encontrar 66 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, publicados sobre o tema entre os anos 2007 e 2024, apesar de o Spaace ter sido concebido em 1992 (Magalhães Júnior; Faria, 2016).

Esse quantitativo não está muito distante do que se encontra ao pesquisar pelo Sistema de Avaliação da Educação de São Paulo, o Saesp. Ao utilizar os mesmos critérios supracitados, encontramos 89 publicações sobre o Saesp, com a diferença de que essas pesquisas abrangem o período de 1996 até 2025, indicando o interesse pelo Saesp desde o momento de sua implementação em 1996 (Bonamino; Souza, 2012).

É importante ressaltar que as publicações sobre o Spaace são majoritariamente associadas a programas de mestrado e doutorado, representando 42 dos 66 trabalhos encontrados.

Quadro 1 - Volume de publicações por instituição de ensino superior

Instituição	Volume de publicações
Uni. Est. do Ceará	8
Uni. Fed. do Ceará	15
Uni. Fed. de Juiz de Fora	18
Uni. Fed. do Rio Grande do Norte	1

Elaboração própria.

Já a distribuição geográfica desses trabalhos revela uma concentração nas instituições das regiões Sudeste e Nordeste do Brasil, com instituições de Minas Gerais e Ceará despontando como maiores produtoras de conhecimento sobre esse sistema de avaliação. Isso pode ser explicado, no caso das universidades cearenses, pelo fator regionalidade e, no caso da universidade mineira, pelas parcerias constantes entre a Seduc-CE e a UFJF/CAEd, como se explicará adiante.

Como sugerem os dados, embora existam trabalhos sobre o Spaace, estes ainda se concentram em espaços mais restritos da pesquisa científica, uma vez que as dissertações têm alcance mais limitado – seja pelo formato, extensão, especificidade ou outros aspectos desse

¹ SciELO: <https://www.scielo.org/>; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>; Portal Capes: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.

² Nesse caso, para restringir a pesquisa aos termos selecionados, utilizou-se o operador AND (e) e NOT (não), para excluir resultados iguais à busca anterior: Sistema AND avaliação AND Ceará NOT Spaace.

tipo de produção – enquanto os artigos científicos publicados em periódicos tendem a ter maior visibilidade e disseminação, atingindo um público mais amplo. A distribuição geográfica das publicações também é limitada, reduzindo a variedade de perspectivas a respeito do tema.

Em relação aos recortes priorizados nos trabalhos em questão, desconsiderando àqueles vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora – que receberá um capítulo específico para eles – foi possível classificar os trabalhos em sete categorias: (i) eficiência e eficácia, (ii) impactos sobre processos educacionais, (iii) políticas públicas em educação, (iv) usos dos resultados, (v) questões teórico-epistemológicas, metodológicas e técnicas, (vi) práticas pedagógicas e ensino de disciplinas específicas, (vii) tecnologia e inovação na avaliação e ensino e (viii) trajetória histórica e institucional.

Na primeira categoria (i), consideramos os trabalhos que abordaram a questão da eficiência ou eficácia escolar à luz dos resultados do Spaece; já na segunda (ii), os trabalhos que abordaram os impactos ou as influências do Spaece sobre processos ou programas educacionais; na terceira (iii), estão incluídos os trabalhos sobre o Spaece enquanto parte das políticas educacionais do estado do Ceará; na quarta (iv), os trabalhos sobre possibilidades de usos dos resultados do Spaece; na quinta (v), trabalhos com enfoque técnico e/ou teórico-epistemológico e metodológico a respeito do Spaece; na sexta (vi), os trabalhos que enfatizam as práticas pedagógicas, mesmo quando associadas aos impactos ou às influências do Spaece; na sétima, (vii), trabalhos cujo foco principal foi destacar algum tipo de tecnologia ou recurso digital associado às avaliações em larga escala no Ceará, e, na última, (viii), os trabalhos que se dedicam a abordar questões históricas e institucionais da avaliação.

A classificação aqui proposta não deve ser vista como reducionista, pois muitos dos trabalhos abordam múltiplos aspectos e podem se encaixar em mais de uma categoria. Assim, cada trabalho pode ter intersecções com outras categorias.

O ponto que destacamos, nesse sentido, é o esforço em investigar a diversidade de questões que envolvem o Spaece, abrangendo desde suas características enquanto instrumento avaliativo e sua inserção nas políticas públicas educacionais, até as implicações de seu uso nas realidades escolares. Essa pluralidade de perspectivas fortalece a compreensão de que a avaliação em larga escala vai além da concepção simplista de “teste”, reconhecendo-a como um elemento complexo que impacta, orienta e integra o processo educacional.

Com os dados apresentados, partimos para uma segunda etapa de revisão com o objetivo de identificar pesquisas que mapearam a produção científica de programas de mestrado ou doutorado profissional no Brasil, tendo como campo as três bases de dados anteriormente citadas. As palavras-chave utilizadas nos motores de busca foram:

- Estudo e mestrado profissional ou doutorado profissional;
- Dissertações e mestrado profissional ou teses e doutorado profissional;
- Produção e mestrado profissional ou doutorado profissional;
- Mapeamento e mestrado profissional ou doutorado profissional.

Para efetuar uma busca assertiva considerando a combinação de palavras-chave escolhidas, utilizamos os operadores lógicos booleanos AND (e), para reunir os descritores, e “ (aspas), para combinar os termos “mestrado profissional” e “doutorado profissional”. Já os critérios mobiliados para refinar a busca, foram:

Inclusão

- Idioma: publicações em português do Brasil, dado que o objeto de interesse é um programa de mestrado profissional brasileiro, sendo baixa a probabilidade de pesquisas estrangeiras falarem a respeito de algum programa do Brasil, não justificando a inclusão de outros idiomas;
- Tipo de publicação: artigos científicos, teses e dissertações, uma vez que são os três principais formatos de divulgação do conhecimento acadêmico e científico nacional, e passam por revisão de pares ou aprovações prévias, conferindo maior credibilidade ao conteúdo abordado;
- Período da publicação: indeterminado, tendo em vista a incipiência dos mestrados profissionais no Brasil;
- Conteúdo: publicações com mapeamentos de dissertações/teses defendidas em programas de mestrados e doutorado profissionais no Brasil, com foco no estudo do programa;
- Para uma busca mais delimitada, procuramos os termos no título dos trabalhos científicos.

Exclusão:

- O não cumprimento dos critérios supracitados;

- Resultados duplicados que apareceram na mesma base de dados e entre bases de dados diferentes.

A partir dessa busca, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 1 - Total de palavras-chave por base de dados

Palavras-chave	SciELO	BDTD	Capes
Estudo e mestrado profissional	4	18	18
Estudo e doutorado profissional	0	0	0
Dissertações e mestrado profissional	0	11	8
Teses e doutorado profissional	0	0	0
Produção e mestrado profissional	1	9	12
Produção e doutorado profissional	0	0	0
Mapeamento e mestrado profissional	1	4	3
Mapeamento e doutorado profissional	0	0	0
Total por Base de Dado	6	42	41
Total geral			89

Elaboração própria.

Nesse quantitativo, chama atenção que poucos estudos se dedicaram aos programas de doutorado profissionais, o que pode ser explicado pela incipiência dessa modalidade no campo do doutorado, que foi institucionalizado pela Capes somente em 2017 (Brasil, 2017). Outro fato a destacar é que esses estudos não se restringem a um ou outro modelo de publicação, havendo um equilíbrio entre teses e dissertações (42) e artigos científicos (47).

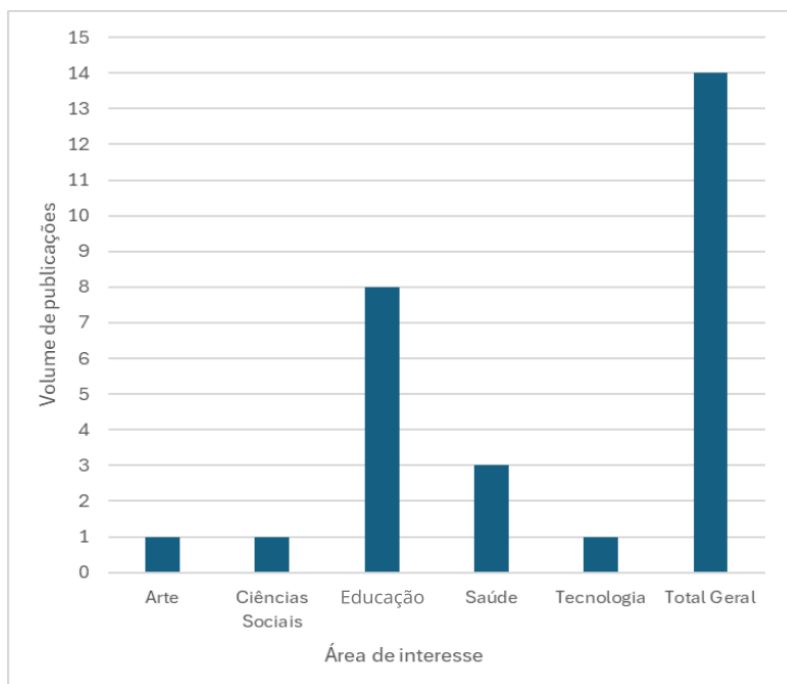
O passo seguinte foi a leitura dos títulos das produções, a fim de excluir todos os que não se propunham a realizar um estudo sobre a produção de um programa de mestrado profissional brasileiro. Essa leitura permitiu reduzir os 89 trabalhos para 14, de modo que somente os trabalhos a respeito da produção de um programa de mestrado ou doutorado profissional pudessem ser avaliados.

Apesar de não ser relevante para a presente pesquisa, vale destacar que grande parte dos trabalhos descartados na revisão de literatura aborda temáticas fundamentais para a área da Educação, como as dissertações sobre a trajetória dos egressos de programas de mestrado ou doutorado profissionais e os impactos dessa modalidade no cotidiano das instituições de ensino.

Dando sequência, os 14 trabalhos selecionados foram organizados por data de publicação e área de interesse. Com isso, concluímos não haver um predomínio de publicações em um determinado ano, mas sim que, de 2013 a 2024, pesquisadores vêm buscando realizar levantamentos sobre produções acadêmico-científicas de programas profissionais. Além disso,

também identificamos que a maioria dos trabalhos tem como objeto de interesse algum aspecto da Educação:

Gráfico 1 - Volume de publicações por área de interesse



Elaboração própria.

A segunda área de maior interesse é a Saúde, com 4 trabalhos que se propõem a mapear a produção científica de um mestrado profissional, evidenciando o interesse de pesquisadores em identificar as contribuições dos diferentes programas educacionais à esfera profissional (Ferreira; Tavares; Kebian, 2018; Nascimento, 2019; Paula; Costa; Toma, 2023).

Nas áreas de Ciências Jurídicas, Arte e Tecnologia, embora pouco expressivas nesse contexto de mapeamento da produção acadêmico-científica dos programas profissionais, há um igual esforço na compreensão do papel dos mestrados profissionais na formação de um corpo especializado para atuar nas diferentes esferas da vida social e produtiva (Menezes, 2020; Lima *et al.*, 2020; Monteiro, 2013).

No que concerne à área da educação, os trabalhos se dividem em: (i) mapeamento amplo ou (ii) mapeamento específico. No primeiro caso, os mapeamentos amplos são aqueles que se voltam para uma produção total de um programa, a exemplo dos trabalhos: *Produção do mestrado profissional em ensino de ciências naturais e matemática da UFRN (física e química/2005-2012): papel dos documentos oficiais e características dos produtos educacionais* (Melo, 2014); *Produtos educacionais: análise da produção do Mestrado*

Profissional em Ensino de Física e de Matemática do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil (Bisognin, 2015); *Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e suas similaridades na produção do conhecimento: estudos das palavras-chave das dissertações defendidas conforme Avaliação Trienal 2010-2012* (Moraes; Miranda, 2017); *Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto* (Pinto, 2019); *Educação infantil: dissertações realizadas em um programa de mestrado profissional (2013-2019)* (Vercelli, 2020); *Análise das Dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de Física e Matemática da UFRN* (Silva et al., 2024).

Todos esses trabalhos, apesar de suas particularidades, têm em comum o objetivo de estudar a produção de um programa de mestrado profissional específico com foco em áreas do conhecimento (Física, Matemática, Filosofias e outras) ou etapas de ensino específicas (Educação infantil).

Já os trabalhos chamados aqui de amplos foram: *Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições* (Freire, Rocha, Guerrini, 2018) e *Análise da produção científica dos egressos do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC): contributos para a gestão universitária* (Silva, 2022). Nesses trabalhos, o que está em foco é o programa de ensino na totalidade, e não somente as produções acadêmico-científicas voltadas a disciplinas ou etapas específicas. Pretende-se, portanto, aprofundar-se nas possíveis contribuições de programas específicos de pós-graduação.

Observa-se, desde já, que nenhum dos trabalhos analisados se dedica à avaliação das dissertações de um programa de pós-graduação em avaliações educacionais ou tem como objeto uma avaliação educacional, conferindo à presente pesquisa um caráter diferenciado e inovador nesse campo de estudos.

Quanto aos trabalhos encontrados, observa-se um certo otimismo no que diz respeito às contribuições do mestrado profissional, seja para o campo de atuação do profissional ou para a formação do próprio profissional. Nessa perspectiva, a obrigatoriedade de produzir um projeto de intervenção na realidade como requisito para a obtenção do título de mestre nos cursos profissionais é entendida como um contributo à construção das diferentes áreas socioproductivas (Monteiro, 2013; Moraes; Miranda, 2017; Freire, Rocha, Guerrini, 2018; Ferreira; Tavares; Kebian, 2018; Menezes, 2020; Lima et al., 2020; Silva, 2022; Paula; Costa; Toma, 2023; Silva; Dantas; Mazzé, 2024). Contudo, em alguns trabalhos, critérios como igualdade e qualidade são

considerados uma consequência direta e invariável da formação profissional (Moraes; Miranda, 2017; Freire, Rocha, Guerrini, 2018; Menezes, 2020; Silva, 2022; Silva; Dantas; Mazzé, 2024), podendo não condizer com a realidade, uma vez que a aplicação dos produtos de intervenção depende de fatores múltiplos para gerar determinados resultados, além de que o fato de serem resultados positivos ou negativos depende, necessariamente, dos objetivos e expectativas de cada área profissional.

Nesse sentido, Paula, Costa e Toma (2023) afirmam que os mestrados profissionais visam promover o conhecimento científico, contribuindo diretamente para a prática profissional. No entanto, reconhecem que esse processo depende de fatores como a continuidade da gestão responsável pelo ambiente profissional, para que as propostas sejam efetivamente aplicadas e mantidas ao longo do tempo. Portanto, as autoras destacam um aspecto fundamental, frequentemente ausente em outros trabalhos: não se trata somente da implementação de um projeto – uma das principais preocupações nos estudos sobre mestrados profissionais – mas de sua permanência, mesmo diante de possíveis mudanças na equipe.

Uma parte menor dos trabalhos levantados se concentrou em mapear as dissertações de mestrado de determinados programas, mas não propôs de maneira evidente uma reflexão sobre as contribuições dessa produção na realidade prática (Melo, 2014; Pinto; Pereira, 2019; Nascimento, 2019; Vercelli, 2020).

Chama atenção os trabalhos de Bisognin (2015) e de Ferreira, Tavares e Kebian (2018), que apresentam, já em seus resumos, uma avaliação sobre os estudos do tipo inventariante, entendidos como contributos à área acadêmico-científica no âmbito da pós-graduação profissional. No caso de Ferreira, Tavares e Kebian (2018), os autores ressaltam, ainda, que pouco se conhece a respeito dos impactos dessa formação nas diferentes esferas da vida socioproductiva. Todavia, levantamentos como o realizado nesta pesquisa revelam haver um esforço em analisar essas produções e seus produtos interventores, de modo que não se pode afirmar que prevalece o desconhecimento, ao menos no campo acadêmico e científico.

Conclui-se, portanto, que, apesar dos esforços empreendidos por pesquisadores das mais distintas áreas de conhecimento, ainda existem lacunas no que concerne à investigação dos mestrados profissionais em avaliações da Educação. Mesmo na área de Educação como um todo, vê-se que as pesquisas inventariantes ainda são minoria frente ao que se tem investigado sobre a pós-graduação profissional, sobretudo no que diz respeito aos doutorados profissionais.

Assim, a presente pesquisa pode se inserir no campo com a certeza de poder trazer novidades e contribuições substanciais para a área.

2. DOS MESTRADOS AOS DOUTORADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO COM FOCO EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: QUATRO FASES NO CONTEXTO DA RESISTÊNCIA SIMBÓLICA, ADESÃO ESTRUTURAL E FINANCIAMENTO EXCLUDENTE

Neste capítulo, exploramos a trajetória da pós-graduação brasileira, desde a sua criação na década de 1960 até a emergência e consolidação dos mestrados e doutorados profissionais entre as décadas de 1990 e 2020, demarcando o surgimento de uma nova modalidade no ensino superior. Exploram-se, também, as tensões e os conflitos no campo educacional, resultantes da introdução de uma nova *práxis*, voltada à produção de conhecimento aplicado no campo acadêmico-científico tradicional.

O objetivo central deste capítulo é analisar a trajetória da pós-graduação profissional no Brasil, a partir da qual se identificam quatro fases: precursora, emergente, regulatória e de expansão. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e a análise documental, com foco na construção legal da modalidade profissional, considerando o contexto sócio-histórico no qual esse processo se insere.

2.1 Fase precursora: da institucionalização da pós-graduação no Brasil à criação do primeiro mestrado profissional

Na década de 1960, a Educação Superior no Brasil passava por mudanças significativas. Em dezembro de 1965, o Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação (Brasil, 1965) – também conhecido como Parecer Sucupira, em razão de seu relator Newton Sucupira – foi publicado oficialmente, assumindo o compromisso de apresentar as definições da pós-graduação brasileira. Entretanto, como lembra Martins (2018), a institucionalização dessa modalidade não ocorreu do dia para a noite, tampouco de maneira unilateral ou num percurso retilíneo. Até o momento de apresentação do Parecer nº 977/65, a pós-graduação esteve presente em debates envolvendo diferentes atores e interesses, numa trajetória caracterizada como tortuosa e lenta:

A sua construção derivou de um complexo empreendimento coletivo que contou com a participação do Estado, de organismos representativos da

comunidade científica, do corpo docente das instituições de ensino e pesquisa envolvidas com esse nível de ensino. De certa forma, a emergência da pós-graduação é o resultado de uma longa e tortuosa luta desencadeada por esses atores (Martins, 2018, p. 10).

A discussão que seguiu a respeito da pós-graduação nacional alinhava-se ao crescente interesse de reformar as universidades, de modo a institucionalizar o ensino superior, vinculando-o à pesquisa científica. Em 1951, dois importantes organismos que contribuíram diretamente para a institucionalização da pós-graduação nacional foram o atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (Brasil, 1951) e a Capes, para:

a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.” ambos criados na década de 1950 (Brasil, 1951b).

Assegurando, ainda, a concessão de recursos aos que não tiverem acesso às oportunidades de aperfeiçoamento (Brasil, 1951b).

Essas duas instituições foram responsáveis pelo incentivo ao aperfeiçoamento técnico-científico de estudantes, sobretudo a partir do financiamento de projetos de mestrado e doutorado fora do país (Martins, 2018). Isso contribuiu diretamente para incrementar a comunidade científica nacional, essencial para a consolidação dos cursos de pós-graduação nacionais.

Outras iniciativas também são citadas por Martins (2018) como fundamentais na constituição de um pessoal qualificado no país, como a realização do projeto “Ponto IV”, de 1949, envolvendo países da América Latina e os Estados Unidos. Esse projeto viabilizou a formação de brasileiros em cursos de pós-graduação no exterior com financiamento norte-americano.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1961), a pós-graduação adquiriu efetivamente o seu espaço na legislação nacional, embora de maneira pouco precisa:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

[...]

b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma (Brasil, 1961).

Apesar de mencionada na antiga LDB, conforme constata o Parecer de 1965, ainda havia uma certa “imprecisão [...] sobre a natureza desses cursos” (Brasil, 1965), o que fez com que, em muitos casos, eles fossem confundidos com especializações. Isso justifica, portanto, a formulação de um documento que colocasse fim às incertezas deixadas pela LDB a respeito dos cursos de pós-graduação, articulando a pesquisa científica ao ensino superior e rumando para a desejada modernização das universidades brasileiras. Foi diante desses anseios que o relator Newton Sucupira, à época, elaborou o Parecer que sistematizou, em definitivo, a pós-graduação no país:

O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra **b** do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1965).

Um dos aspectos de maior relevância presentes no Parecer de 1965 está no fato de que o referido documento não considerava a pós-graduação apenas no sentido de aperfeiçoamento técnico-científico de pessoas para atuarem no ensino superior e no desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas. Esse parecer deixa explícita a necessidade de os cursos de pós-graduação atenderem, também, às demandas socioeconômicas do período, sendo essa modalidade considerada um elemento chave para o desenvolvimento socioeconômico nacional:

Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos [...] (Brasil, 1965).

Nesse documento, a pós-graduação também é diferenciada da graduação, sendo que esta última responsável pela formação básica e geral dos estudantes, ou mesmo inicial dos pesquisadores, enquanto a pós-graduação constitui o espaço de aprofundamento dos saberes e técnicas:

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação (Brasil, 1965).

Além dessa distinção, é esclarecida a diferença entre a modalidade *lato sensu* e *stricto sensu*. Nas definições, a pós-graduação *lato sensu* estaria encarregada de um treinamento técnico e científico limitado a uma área pequena do saber. Por sua vez, a formação *stricto se*

distingue por seu caráter aprofundado, que confere, ao final do curso, o título de mestre ou doutor para os estudantes:

Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (Brasil, 1965).

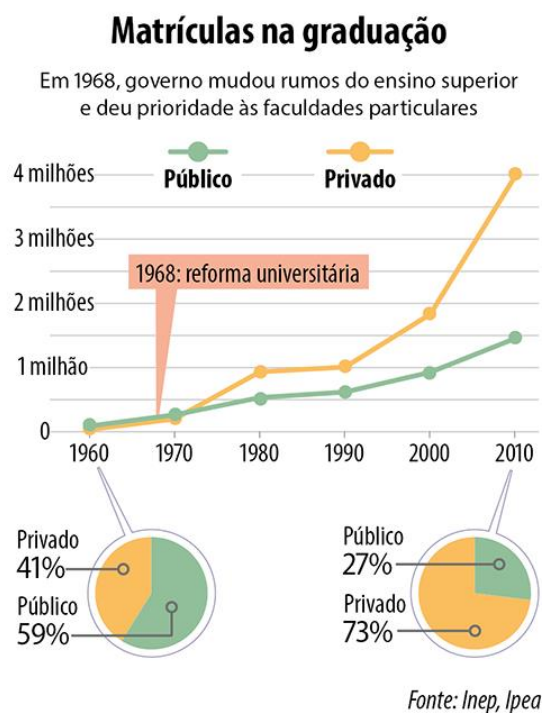
A partir disso, depreende-se que a expansão da formação científica e tecnológica aprofundada, em especial a de caráter *stricto sensu*, responderia, por um lado, às necessidades dos setores produtivos brasileiros, que demandavam por mão de obra qualificada; e, por outro, às necessidades dos próprios cursos de graduação, que requeriam docentes qualificados para ministrar os cursos superiores. Isso se somou à questão do financiamento dos cursos de mestrado e doutorado, uma vez que a falta de clareza a respeito da modalidade gerava, conseqüentemente, uma falta de clareza nos processos administrativos e econômicos que estavam por trás da sua execução (Brasil, 1965).

O impulso da pós-graduação viria, como salienta Martins (2018), com a Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968), que sustentou a chamada Reforma Universitária de 1968, iniciada pelo governo militar. Essa reforma definiu como critério de seleção para docentes do ensino superior, a posse de títulos acadêmicos, articulando a atividade de docência nessa etapa de formação à construção de um quadro profissional altamente qualificado.

Até a década de 1960, o ensino universitário no Brasil estava concentrado nas instituições públicas, fomentadas pelo Estado, e nas privadas de caráter confessional (Calderón, 2000). Nesse contexto, a Reforma Universitária foi iniciada visando modernizar e reestruturar a educação superior, decretando, por exemplo, que esse tipo de ensino fosse ministrado em universidades e, em casos de exceção, em instituições isoladas (Calderón, 2000).

Com o passar do tempo e, frente às pressões sociais por mais vagas no ensino superior (Calderón, 2000), mesmo às mercadológicas, houve um movimento crescente de abertura desse campo para as instituições privadas com fins lucrativos.

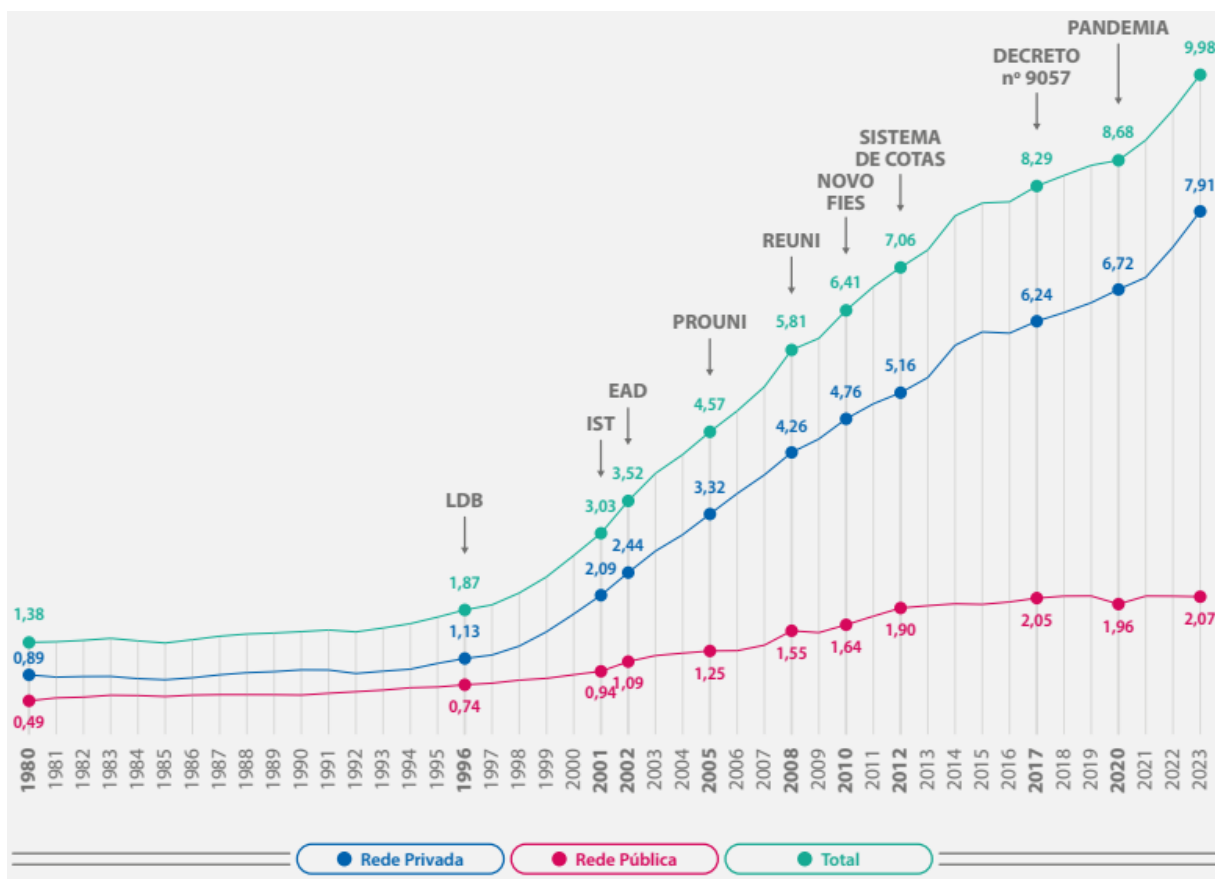
Figura 2 - Matrículas efetuadas na graduação segundo o tipo de fomento da instituição entre 1960 e 2010



Fonte: Westin, Arquivo do senado, 2019.

Como se constata pelo infográfico, entre as décadas de 1960 e 1970, não houve um aumento expressivo de matrículas nos cursos ministrados por instituições privados. Essa realidade começa a se alterar a partir da década de 1970, com um aumento mais expressivo a partir dos anos 2000, quando Fernando Henrique Cardoso estava à frente da presidência do Brasil.

Figura 3 - Matrículas no Ensino Superior Brasileiro entre 1980 e 2023

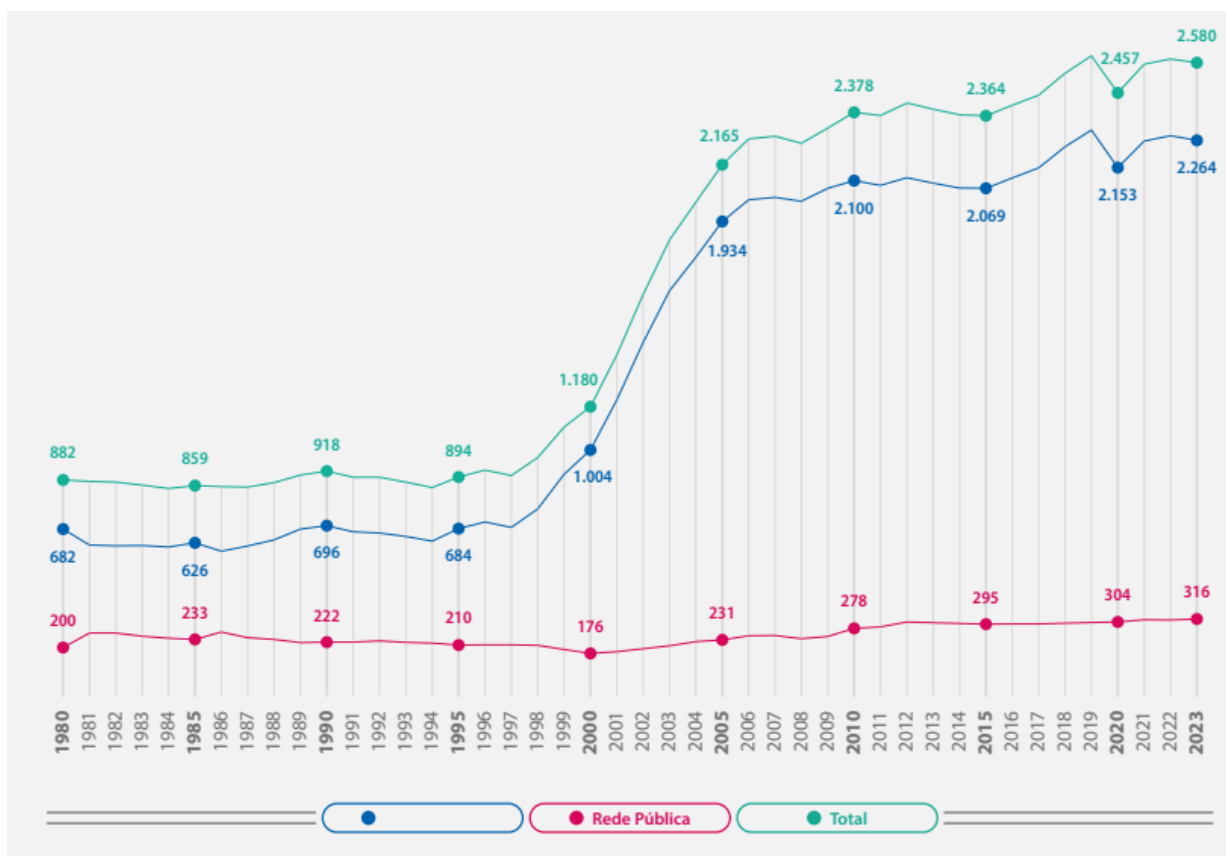


Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil, 2025.

No segundo gráfico, percebe-se com mais clareza a criação de novos programas de incentivo à educação superior no Brasil, como o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Novo Fundo de Financiamento Estudantil (Novo FIES). O Prouni oferece bolsas integrais ou parciais custeadas pelo Estado, enquanto o Novo FIES permite que o estudante financie as mensalidades e inicie o pagamento somente após a conclusão do curso. Esses programas, assim como outros projetos, foram fundamentais para ampliar o ingresso de pessoas nos cursos superiores em instituições privadas, evidenciando a introdução efetiva dessas instituições nas dinâmicas educacionais brasileiras.

Os dados mostrados a respeito das matrículas nos cursos superiores contribuem para a discussão sobre a expansão do ensino superior, identificando um aumento que antecede os anos 1980, compreendido por Calderón (2000) como uma década de expansão do ensino privado.

Figura 4 - Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil entre 1980 e 2023



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil, 2025.

Enquanto o número de vagas passou a aumentar a partir de 1970, ainda durante o governo militar, o número de instituições apresentou pouca variação. Essa realidade se alterou a partir de 1995 a 2000, quando quantidade de instituições privadas saltou de 684 (1995) para 1004 (2000) e, depois, para 1934 (2005). De 2000 a 2019, num intervalo de 19 anos, a quantidade de instituições de ensino superior privadas mais do que dobrou, enquanto a quantidade de instituições públicas pouco se alterou, mantendo uma média de, aproximadamente, 238 instituições entre 1980 e 2019.

Em 1988, foi implementada uma nova Constituição Federal (Brasil, 1988) e, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Como ressalta Calderón (2000), ambos os documentos conferiam às universidades maior autonomia no gerenciamento de seus cursos e vagas, o que possibilitou, para as instituições privadas, sobretudo, a possibilidade de se adaptarem conforme as necessidades do mercado.

Nesse sentido, nota-se que a democratização do ensino superior no Brasil não veio acompanhada, como ocorreu em outros países da América Latina, da ampliação das

universidades públicas e das vagas nessas instituições, mas, sim, da expansão do ensino dos estabelecimentos privados (Calderón, 2000). A universidade pública, por sua vez, se tornou um *locus* especializado em pesquisa, cuja entrada não foi facilitada para as camadas mais pobres da população (Calderón, 2000).

É nesse ínterim que a pós-graduação, focada no desenvolvimento de pesquisas, ganhou cada vez mais espaço. Instituída no Brasil mediante as definições legais apresentadas, a pós-graduação cresceu paulatinamente, ampliando o número de cursos oferecidos, bem como de docentes e discentes associados aos programas de formação.

A título de verificação do crescimento da modalidade no país, destacamos que, em 1998, existiam, ao todo, 1.259 programas de pós-graduação *stricto sensu* com nota igual ou superior a 4 (Capes, s/d., Plataforma Sucupira), enquanto, em 2022, foram contabilizados 4.592 programas ao todo e 3.398 com nota igual ou superior a 4 (Capes, s/d., Plataforma Sucupira). Urge destacar que, no presente projeto, não estão sendo considerados os avanços qualitativos nos cursos de pós-graduação, mas somente numéricos, considerando que essa empreitada requer um tipo de investigação que vai além do que está aqui proposto.

Outros instrumentos também foram importantes na consolidação da institucionalização da pós-graduação no país, como o Parecer nº 77/69, que estabeleceu as normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação (CFE, 1969), e os Programas Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). Contudo, passadas mais de três décadas desde o delineamento inicial do sistema brasileiro de pós-graduação nos anos 1960, emergem novas demandas que deslocam o debate para outra direção: a criação da categoria profissional, tema que mobilizou intensas discussões no meio acadêmico-científico e político.

Nesse contexto, a partir do início dos anos 1990, a Capes passou a receber propostas voltadas à aprovação de programas nessa nova modalidade. O primeiro registro oficial foi o do Mestrado Profissional em Administração (MPA), instituído em 1991 pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP)³.

A partir dessa primeira iniciativa, outras surgiram no cenário acadêmico brasileiro, exigindo uma resposta rápida e efetiva do poder público para regular a pós-graduação

³ Para saber mais sobre o programa em questão, acessar o *site* oficial da EAESP-FGV em: <https://caesp.fgv.br/noticias/mpa-fgv-caesp-primeiro-programa-mestrado-profissional-brasil-completa-30-anos>.

profissional, que demonstrava claros sinais de ascensão no Brasil. Entretanto, o aparecimento de uma nova modalidade não ocorreu isento de conflitos, como se verá adiante.

2.2 Fase Emergente: conflitos e tensões na estruturação burocrática da modalidade profissional na pós-graduação nacional

Entre a delimitação da pós-graduação brasileira na década de 1960 e a formulação dos primeiros delineamentos da modalidade profissional em 1998, decorreram mais de 30 anos. Isso indica que o tema começou a ganhar espaço no debate nacional no final do século XX, especialmente durante os governos de Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – doravante chamado de FHC.

Situar historicamente o desenvolvimento da modalidade profissional é fundamental para compreender o entorno dessas discussões, tendo em vista a influência direta das agendas governamentais nas políticas públicas educacionais. Além disso, muito do que se discute a respeito da modalidade profissional também advém de suas origens no contexto neoliberal, sobretudo com relação à chamada “mercantilização” da Educação, como ressalta Ribeiro (2005): “Parte, pelo menos, da resistência de alguns setores acadêmicos ao MP vem da identificação deste com interesses que seriam das empresas – e que, portanto, colocariam a universidade a serviço dessas” (Ribeiro, 2005, p. 9).

De acordo com Vieira e Nogueira (2017), a década de 1990 foi marcada por importantes transformações no cenário político, econômico e social nacional e internacional. Enquanto o mundo passava por um aprofundamento do processo de globalização, marcado pela ampliação dos fluxos de capitais, mercadorias e pessoas entre as nações, no plano nacional, empreendimentos foram colocados em prática, como a abertura da economia brasileira para a entrada de investimentos e bens estrangeiros, iniciada com o governo de Fernando Collor, bem como a realização de reformas em setores-chave, como a previdência social implementadas no governo FHC.

Esse período concretiza, portanto, a Reforma do Estado Brasileiro (Vieira; Nogueira, 2017) e, com ela, da Educação Superior, ampliando a presença dos agentes privados no oferecimento de cursos universitários, seja da graduação, pós-graduação ou especialização. De acordo com Ferreira (2012), a reforma da Educação Superior no Brasil visava promover um

maior estreitamento entre o ensino e o setor produtivo e privado, com vistas ao desenvolvimento científico e tecnológico do país para aumentar sua competitividade no cenário global.

É nesse contexto que a modalidade profissionalizante da pós-graduação é instaurada, levantando uma série de questionamentos com relação aos seus objetivos, garantia de qualidade, métodos de acompanhamento e avaliação, e outros que não poderiam deixar de existir.

Autores como Severino (2006) reiteraram a ideia de que a formação profissional estaria a serviço do capital, numa lógica de produtividade acelerada para obtenção de resultados rápidos. A necessidade de formação de um corpo profissional com a urgência que se pedia naquela época não poderia, para ele, ser atendida pelo mestrado acadêmico, uma vez que a natureza dessa formação é a da pesquisa acadêmica, e, segundo, como tal, demanda tempo para ser realizada. Caberia, portanto, à especialização *lato sensu* a atualização de profissionais em diversas áreas segundo as necessidades imediatas, mas não à formação *stricto sensu*. O autor ainda alerta para a formação acelerada que parecia inerente ao processo profissionalizante: “A perspectiva de um mestrado acelerado [...] parece conceber o profissional como sendo somente um simples técnico, destinado a atender as demandas urgentes do mercado de trabalho e da produção industrial” (Severino, 2006, p. 13).

Notadamente, Spink (1997) observou que, nos primórdios da implementação dos mestrados profissionais, houve discussões a respeito do produto desses cursos. Teriam as dissertações profissionais o mesmo valor simbólico das dissertações acadêmicas? Em sua argumentação, o autor salienta que a instituição acadêmica se constituiu histórica e socialmente como um espaço restrito de produção e reprodução do conhecimento teórico, enquanto forma de conhecimento superior. O resultado disso é a rejeição a uma modalidade de caráter profissional, que supostamente seria “inferior” na hierarquia do saber:

[...] cria-se inevitável conflito, quando se lança a possibilidade não somente de mestrado profissional, mas também a de permitir que o mestrado profissional possa contar com uma dissertação, e que talvez esta venha a ter feições diferentes, sobretudo em um mundo onde a distinção entre teoria e prática não somente existe, mas, pior, é revestida com significados de superioridade (Spink, 1997, p. 166).

De modo que: “A associação exagerada do mestrado com o conhecimento e o mundo da academia tornou sua abertura para o mundo “profissional” um pesadelo simbólico, em que todos os esqueletos saíram do armário” (Spink, 1997, p. 167).

Nessa perspectiva, o termo “profissional” é empregado de maneira pejorativa, de modo que uma associação estrita entre produção do conhecimento e mundo do trabalho é vista como algo negativo. Seria possível pensar, a partir disso, que há uma certa preferência para uma formação voltada à produção científica, e não com fins econômico-produtivos como se prevê nos cursos profissionais.

Apesar das tensões entre os pesquisadores e profissionais inseridos no debate da criação dos mestrados profissionais, essa modalidade foi aprovada e regulamentada no Brasil, permanecendo em ascensão no cenário educacional brasileiro. O relatório pioneiro nesse processo foi o de 14 de setembro de 1995, intitulado “Mestrado no Brasil: a situação e uma nova perspectiva”. Elaborado por docentes de universidades de renome no Brasil, o documento contou com a participação de Silvino Joaquim Lopes Neto (UFRGS), Luiz Bevilaqua (UFRJ), Tânia Fischer (UFBA), Jacques Marcovitch (USP), Virgílio Augusto F. Almeida (UFMG) e Edson de Oliveira Nunes (Cândido Mendes), sob a presidência de Darcy Dillenburg, que coordenou a comissão convocada pelo presidente da Capes naquele ano (Capes, 1995).

No referido relatório, os autores defendem a ideia de que a pós-graduação tradicional não estava sendo suficiente para atender às demandas socioeconômicas do período e para acompanhar o progresso técnico-científico da sociedade. Esse diagnóstico justificaria a criação de cursos de mestrado profissional, que, para os autores, responderiam melhor às demandas histórico-culturais vigentes:

A realidade brasileira está a exigir dos responsáveis pelos diversos estágios da formação universitária atitudes e procedimentos que atendam os reclamos e necessidades sociais.

No respeitante à pós-graduação, é de toda conveniência repensar o sistema tradicional, que tem dado, historicamente, excelentes produtos, mas que também está a carecer de adequação às exigências da atualidade.

As mudanças tecnológicas e as correntes transformações econômico-sociais têm demandado profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais [...] (Capes, 1995, p. 16).

As demandas evocadas nesse relatório são: sociais, tecnológicas e econômico-sociais, com destaque para o último, que associa a necessidade econômica à social, não direcionando o objetivo dos programas profissionais somente à dimensão econômica.

Nota-se, a partir do documento analisado, que a distinção entre as modalidades acadêmica e profissional foi fundamental para justificar a coexistência de ambas no âmbito da pós-graduação brasileira. Segundo o próprio documento: “São diferenças que se manifestam na

orientação dos currículos, na composição do corpo docente e discente, nas formas de financiamento e nos arranjos institucionais” (Capes, 1995, p. 16).

Quanto ao financiamento dos cursos profissionais, este deveria ser responsabilidade da própria instituição, conforme regulamentado: “O curso deverá procurar o autofinanciamento, devendo ser estimuladas iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio” (Capes, 1995, p. 19). Nos casos em que o fomento fosse dificultado, “a Capes deverá manter suas habituais formas de apoio” (Capes, 1995).

Tomando como base a bibliografia sobre o tema, Gatti (2014 *apud* André, 2017) acrescenta, ainda, que a diferença entre o mestrado profissional e o acadêmico, no que se refere à pesquisa acadêmico-científica está no objeto da formação, explicando:

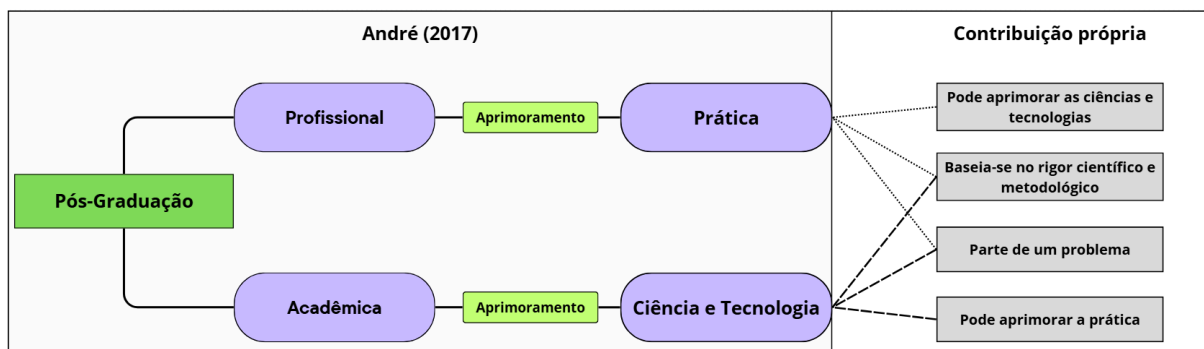
A pesquisa acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada e a problematização é construída com base na teoria ou em referentes teóricos [...]. Já a pesquisa “engajada” tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada (André, 2017, 832).

O termo “engajada” direciona o objeto dos mestrados profissionais para a realidade prática, visando compreendê-la, analisá-la criticamente e propor soluções ou respostas a problemas. O aprimoramento visado no mestrado profissional é o da prática no mundo do trabalho, enquanto o acadêmico se volta para o avanço tecnológico e científico.

Nessa esteira, André (2017) afirma que “seu lugar [da pesquisa] na formação profissional é também o de propiciar ferramentas que lhe permitam compreender e analisar criticamente a sua prática profissional e encontrar caminhos para aperfeiçoá-la” (André, 2017, p. 828).

Cabe questionar, contudo, até que ponto essa cisão pode ser adotada sem considerar os aspectos comuns entre as duas modalidades. Para responder a esse questionamento, elaborou-se o seguinte mapa mental:

Figura 5 - Objetivos das modalidades de pós-graduação no Brasil



Elaboração própria. Fonte: André (2017).

No mapa mental, são representados os objetivos de cada modalidade: acadêmica e profissional com base em André (2017) e uma contribuição própria à discussão. Como se verifica, defende-se que, embora os objetivos de cada modalidade sejam diferentes, não é possível excluir a possibilidade de os mestrados profissionais contribuírem, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento tecnológico e científico, tampouco de os mestrados acadêmicos possibilitarem a criação de mecanismos de intervenção que visem o desenvolvimento das atividades práticas. Essa posição é adotada devido à diversidade de formações que existem atualmente no Brasil, seja no âmbito acadêmico ou profissional.

Outro aspecto de relevância é quanto à produção nessas modalidades. O rigor metodológico e científico é uma exigência da pesquisa científica, que parte, necessariamente, de um problema de ordem teórica e/ou prática. Assim, a distinção entre a pesquisa científica do mestrado acadêmico e do profissional não é adequada e potencializa o risco de se esvaziar de significados a própria formação, reduzindo-a à pura prática e transformando-a em algo meramente operacional e isento de reflexões teórico-críticas. Esse esvaziamento também pode levar a uma perda de referenciais, essenciais para que a sociedade tenha bases para cobrar uma formação integral dos sujeitos.

A abertura de uma nova modalidade também despertou preocupação quanto à qualidade dos cursos, os quais deveriam estar sujeitos aos exames da Capes para o seu reconhecimento, validação e avaliação. Dentre os critérios apontados no relatório de 1995 para o reconhecimento e validação dos mestrados profissionais no país, chama atenção que, apesar de fundamentar-se na necessidade de criar cursos de formação profissional no país, o cargo de docente nos mestrados profissionais deve ser de “doutor”, com comprovação de produção científica de relevância para a área ou de qualificação profissional. Assim, embora o objetivo fosse formar um corpo de profissionais voltado para as necessidades das diversas realidades práticas, essa

formação ainda seria conduzida por docentes cuja trajetória seria predominantemente científica e, muitas vezes, alheia à própria prática. Entretanto, a avaliação à qual os mestrados profissionais seriam submetidos deveria ser igual à dos mestrados acadêmicos, embora seus objetivos fossem distintos. Nisso, verifica-se uma tensão entre flexibilizar a pós-graduação e, ao mesmo tempo, manter os níveis de qualidade da formação.

Em outubro de 1995, um mês após o relatório “Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva”, foi instituída a Portaria Nº 47 (Brasil, 1995), que trazia de maneira sistematizada os critérios para reconhecimento, acompanhamento e avaliação da modalidade:

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o documento anexo, intitulado “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado”, aprovado pelo Conselho Superior em sessão de 14/09/95, RESOLVE:

Determinar a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional [...] (Brasil, 1995).

Na referida portaria, foram efetivados os requisitos e as condições anteriormente indicados pela comissão de setembro de 1995, para que a modalidade profissional fosse colocada em prática, resguardando a qualidade do processo formativo profissional. Essas condições diziam respeito à qualidade do ensino, à titularidade e relevância da produção científica do corpo docente; à carga horária do curso; à compatibilidade do currículo com as especificidades do curso; à obrigatoriedade da apresentação de um produto pelo corpo discente para a aquisição do título de mestre; às instituições aptas a oferecer os primeiros cursos; ao tipo de financiamento e à recorrência da avaliação pela Capes.

A respeito da avaliação desses cursos, o documento não apresentou nenhuma especificidade para a modalidade profissional, o que fez com que ela continuasse a ser avaliada com os mesmos critérios utilizados para a modalidade acadêmica, mesmo com objetivos distintos. De acordo com Paixão *et al.* (2014), o estabelecimento de critérios avaliativos específicos para cursos de mestrado profissionais só ocorreu entre 2007 e 2010, com a criação de uma ficha de avaliação própria, que contava com cinco tópicos basilares (I - Proposta do Curso/ Programa; II - Corpo Docente; III - Corpo Discente e Trabalhos de Conclusão; IV - Produção Intelectual e profissional destacada e V - Inserção Social), avaliados em bom, regular ou deficiente.

Por fim, o mestrado profissional foi efetivamente aprovado pela Capes por meio da Portaria N° 80, de 16 de dezembro de 1998 (Brasil, 1998), documento este que enfatizava a articulação entre ensino e atividade profissional:

Art. 2º - Será enquadrado como “Mestrado Profissionalizante” o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições:

a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano (Brasil, 1998).

Além de definir os mestrados “profissionalizantes”, nome utilizado naquele período, a portaria de 1998 também abria a possibilidade de programas de mestrado acadêmicos serem enquadrados como profissionais:

Art. 5º.- Os programas de mestrado avaliados de acordo com os padrões tradicionais poderão solicitar o enquadramento como “Mestrado Profissionalizante” mediante demonstração de que suas respectivas propostas e orientação estejam voltados para esta modalidade de formação profissional, ou aprovação, pela CAPES, da reformulação de seus projetos.

O artigo transcrito coaduna com a ideia de flexibilização da pós-graduação, almejada com a criação dos mestrados profissionais, que visam não apenas a formação acadêmica, mas a capacitação prática e adaptada às demandas do mercado de trabalho. Na sequência, se verá a consolidação da modalidade em termos burocráticos e a continuidade das tensões e conflitos não sanados na fase emergente.

2.3 Fase regulatória: consolidação burocrática da modalidade profissional na pós-graduação nacional e a permanência de tensões e conflitos

A modalidade profissional na pós-graduação brasileira, desde sua emergência, passou por um processo gradual de regulamentação, refletindo as necessidades do mercado de trabalho e o papel da educação superior no desenvolvimento social e econômico. Esse processo regulatório buscou consolidar a estrutura burocrática e criar diretrizes para a oferta e avaliação dos cursos profissionais no país, mas também gerou tensões e desafios que persistem até hoje.

A aprovação, em junho de 2009, da Portaria N° 7 (Brasil, 2009), relativa ao mestrado profissional, pode ser citada como um marco dessa fase regulatória e um passo importante na consolidação da modalidade no Brasil. Essa portaria foi revogada em pouco tempo por outra,

elaborada em dezembro do mesmo ano, a qual apresentou poucas modificações em relação à primeira.

Uma das modificações apresentadas diz respeito aos direitos dos discentes. Enquanto a Portaria de junho determina, em seu Art. 2º, que os títulos de mestre obtidos nos cursos profissionais possuem validade nacional e conferem aos formados os mesmos direitos que os mestres de cursos acadêmicos, a portaria seguinte omite esses direitos:

Quadro 2 - Comparativo entre as Portarias de 2009 e 2017

Portaria Nº 7	Portaria Nº 17	Portaria Nº 379
<i>junho de 2009</i>	<i>dezembro de 2009</i>	<i>março de 2017</i>
Art. 2º O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE tem validade nacional e outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico.	Art. 2º O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e validados pelo Ministro de Estado da Educação tem validade nacional.	Art. 3º Os títulos de mestres e doutores obtidos nos cursos profissionais avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e homologados pelo Ministro de Estado da Educação, terão validade nacional.

Elaboração própria. Fonte: Brasil, 2009; 2009b e 2017.

O motivo pelo qual houve a supressão da equiparação dos direitos entre titulares acadêmicos e profissionais não é esclarecido oficialmente, mas continua a ser uma realidade na legislação de 2017. Entretanto, pode-se interpretar que, dadas as tensões e os conflitos na construção da pós-graduação profissional, essa omissão representa uma tentativa de estabelecer diferenças entre as modalidades, a despeito da retirada de um direito anteriormente conquistado.

Outra mudança identificada na Portaria de dezembro de 2009, em relação à sua antecessora, é que o envio de propostas de abertura de novos cursos profissionais deixaria de depender eventualmente da iniciativa própria da instituição e passaria a ser somente por chamadas públicas:

Art. 6º As propostas de cursos de mestrado profissional serão apresentadas à CAPES mediante preenchimento por meio eletrônico via internet do Aplicativo para Cursos Novos - Mestrado Profissional (APCN-MP), em resposta a editais de chamadas públicas, dentro de cronograma estabelecido periodicamente pela agência (Brasil, 2009b).

Assim, nota-se uma tentativa de controle mais direto do fluxo de pedidos de abertura para novos programas e cursos, que, como se verifica na passagem dos anos, apresentou um aumento expressivo: em 1998, havia apenas 3 programas de mestrado profissional no Brasil, e, em 2009, esse número saltou para 243, conforme dados oficiais do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (Capes, s/d., Geocapes).

Outra diferença a ser destacada está nos critérios para a aprovação de novos programas pela Capes, com a exclusão, na portaria de dezembro, do seguinte critério: “ser compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano e máximo de dois anos” (Brasil, 2009). Essa remoção implicou, para as instituições do período, na possibilidade de readequar o tempo de duração dos cursos profissionais.

Cabe destacar, todavia, que, apesar dessas mudanças, as duas portarias de 2009 salientam aspectos socioprodutivos da formação profissional, à qual é atribuído o objetivo de estar vinculada ao mundo do trabalho, da indústria, do desenvolvimento e da inovação tecnológica, incentivando, inclusive, a parceria entre universidade e produção. Apesar de enfatizar a formação qualificada dos profissionais, atrelados ao mundo do trabalho, nas portarias, o rigor científico do que se produz é enfatizado:

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;

II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;

III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços na ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (Brasil, 2009; Brasil, 2009b).

Um artigo importante do ponto de vista do fomento a esses programas, que permanece nas portarias de 2009, é o 11, que diz: “Salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela CAPES” (Brasil, 2009; Brasil, 2009b). Isso significa que o financiamento para os cursos profissionais deveria depender de outras fontes, deixando claro que a formação continuada não estaria a cargo do Estado, mas, sim, de outras entidades.

O financiamento excludente para os cursos profissionais permaneceu na portaria de 2017 (Brasil, 2017), que revogou a de dezembro de 2009. Apesar da manutenção dessa estrutura, essa nova portaria é um marco na transformação da modalidade profissional no Brasil, como se verá no subcapítulo de expansão.

Esse percurso legal e administrativo, como se viu, contribuiu para que o mestrado profissional e, posteriormente, o doutorado profissional, adquirissem contornos e características que rompem com a concepção comum de que a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil seria voltada unicamente para a formação de pesquisadores e docentes dedicados às atividades acadêmicas.

Os questionamentos sobre os objetivos do mestrado profissional e suas implicações para os campos socioeconômico e científico que surgiram especialmente na década de 1990, com a criação dessa modalidade, mantiveram-se durante a fase regulatória. Essas tensões refletiam o embate entre a formação prática e o rigor científico, além da dificuldade em definir claramente o papel do mestrado profissional na pós-graduação nacional.

Em 2009, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), enviou à Capes a “Carta da direção da Anped sobre a portaria que regulamenta os mestrados profissionais”, na qual apresentou o posicionamento da organização diante da Portaria n. 7, de 22 de junho de 2009 (Brasil, 2009) para regulamentação do mestrado profissional no Brasil. Nessa carta, a Anped expressa diretamente o seu pedido de revogação da portaria, dizendo:

[...] é necessário rever os atuais marcos no que concerne às medidas de flexibilização e crescente mercantilização da pós-graduação *stricto sensu* no país, que tem se caracterizado, especialmente, pela adoção dos mestrados profissionalizantes que não se apresentam como alternativa consequente para a necessária expansão com a garantia de qualidade requerida (Anped, 2009).

Já em 2017, a Anped e seu Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) publicaram outra Carta à Capes, desta vez em resposta à portaria que também regulamenta o doutorado profissional no Brasil. O documento critica a ênfase na formação e pesquisa voltadas para o setor produtivo, em detrimento dos setores social, científico e tecnológico (Anped; Forpred, 2017).

Essas manifestações da Anped, ao longo dos anos, evidenciam que a modalidade profissional representou, de certa forma, uma ameaça aos padrões científicos e educacionais preestabelecidos.

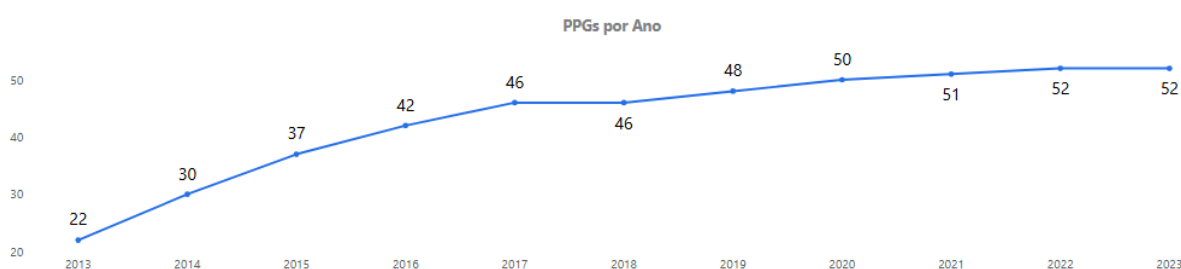
A crítica à ênfase produtivista e à qualidade da formação sinaliza uma resistência simbólica no campo educacional, em que agentes disputam pela autoridade e pela validação de suas concepções. Como ressalta Bourdieu (2004), todo campo científico e, neste caso, o campo da produção de conhecimentos sobre Educação, é um espaço onde forças disputam entre si para conservar ou transformar o próprio campo, sendo este um espaço físico constituído por seus agentes, instituições e relações objetivas entre eles. Tais estruturas e relações são, como o autor defende, “o que determina o que eles [agentes do campo] podem e não podem fazer” (Bourdieu, 2004, p. 23).

Nesse sentido, as disputas em torno da pós-graduação profissional configuram-se como um jogo de forças em que, de um lado, a crítica defende a manutenção das estruturas, agentes e práticas tradicionais, enquanto, de outro, iniciativas pautadas na ideia de complementação do campo pressionam por mudanças significativas.

É nesse cenário conflituoso que a criação dos primeiros programas de mestrado profissional em Educação se insere, marcando a entrada formal da área nesse debate. O primeiro mestrado profissional foi criado em 2009 pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Desde então, houve um aumento expressivo no total de programas profissionais em Educação.

Segundo dados do MEC, em 2013 existiam 22 programas profissionais em Educação. Já em 2023, dez anos depois, esse total saltou para 52, representando um aumento de aproximadamente 136,4%.

Gráfico 2 - Programas de Pós-Graduação na modalidade profissional em Educação, de 2013 a 2023



Fonte: Capes, s/d., Plataforma Sucupira.

Dos 52 programas de mestrado e doutorado profissional em Educação em 2023, apenas 8 eram de instituições privadas, evidenciando a predominância do setor público na formação

profissional, com destaque para as instituições federais, que representavam aproximadamente 46,1% dos programas.

Tabela 2 - Programas de Pós-Graduação na modalidade profissional em Educação segundo seu status jurídico em 2023

Status jurídico	Contagem
Estadual	17
Federal	24
Municipal	3
Particular	8
Total geral	52

Elaboração própria. Fonte: Capes, s/d., Dados abertos Capes.

Com 44 programas vinculados a instituições públicas, a pós-graduação profissional no Brasil se mostra fruto de políticas governamentais, evidenciando o interesse das elites dirigentes em promover uma formação associada à dimensão prática-produtiva da sociedade. Além disso, verifica-se, a partir desses dados, uma concentração de programas profissionais nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil:

Tabela 3 - Programas de pós-graduação profissional em Educação por grandes regiões e Unidades da Federação (UFs) em 2023

Unidade Federativa (UF)	Contagem
Centro-Oeste	2
Distrito Federal	1
Mato Grosso do Sul	1
Nordeste	18
Bahia	6
Ceará	2
Maranhão	3
Paraíba	2
Pernambuco	4
Rio Grande do Norte	1
Norte	2
Rondônia	1
Tocantins	1
Sudeste	23
Espírito Santo	1
Minas Gerais	6
São Paulo	13
Sul	10

	Paraná	3
	Rio Grande do	6
Sul		
	Santa Catarina	1
	Total Geral	52

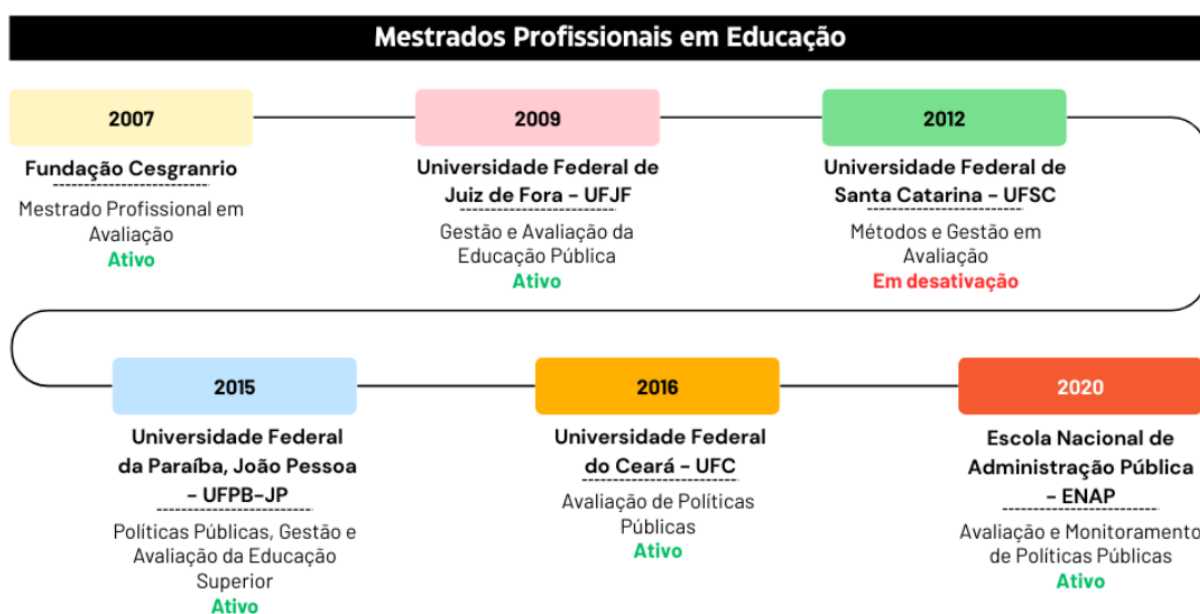
Elaboração própria. Fonte: Capes, s/d., Dados abertos Capes.

Essa distribuição geográfica dos programas de pós-graduação profissional contraria perspectivas que associam um maior desenvolvimento às regiões Sul e Sudeste, destacando a região Nordeste, historicamente atrelada ao atraso, como o segundo maior polo de produção do conhecimento aplicado na área da Educação.

Na região Nordeste, observa-se que os programas estão distribuídos em 6 estados de um total de 9, sendo a Bahia a UF que possui o maior número de programas profissionais na área da educação, enquanto Alagoas (AL), Piauí (PI) e Sergipe (SE) não contam com essa estrutura. Já na região Sudeste, o estado de São Paulo é o que concentra o maior número de programas nessa modalidade, com 13 ao todo, sendo 5 vinculados a instituições privadas.

No que diz respeito à gestão e avaliação da educação, existem no cenário nacional cinco programas de mestrado profissional com esse enfoque, com somente dois deles inseridos na área da Educação. Sobre avaliação educacional, há, atualmente, somente um programa destinado à Educação Básica: o da UFJF/CAEd.

Figura 6 - Ano de criação dos programas de mestrados profissionais no Brasil



Elaboração própria. Fonte: Capes, s/d., Plataforma Sucupira.

Como se verifica na linha do tempo mostrada, o programa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), encontra-se, atualmente, em desativação. Por isso, não é contabilizado mais como um curso ativo.

Embora tenha sido criado em 2007, o programa de mestrado profissional em avaliação da Fundação Cesgranrio não é enquadrado na área básica de Educação, e sim em Interdisciplinar, com foco em Sociais e Humanidades. Por esse motivo, a UFJF/CAEd é considerada pioneira na área.

Quadro 3 - Programas de mestrado profissional em Educação com foco em avaliação e suas respectivas notas de permanência na Avaliação Quadrienal, de 2017 a 2021

Instituição	UF	Programa	Área básica	Nota
Fundação Cesgranrio	RJ	Mestrado profissional em avaliação	Interdisciplinar - Sociais e Humanidades	4
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	MG	Gestão e avaliação da educação pública	Educação	3
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	SC	Métodos e gestão em avaliação	Interdisciplinar - Engenharia/Tecnologia/Gestão	2
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - UFPB-JP	PB	Políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior	Educação	4
Universidade Federal do Ceará – UFC	CE	Avaliação de políticas públicas	Interdisciplinar - Sociais e Humanidades	3
Escola Nacional de Administração Pública – ENAP	DF	Avaliação e monitoramento de políticas públicas	Ciências Políticas e Relações Internacionais - Políticas Públicas	3

Elaboração própria. Fonte: Elaboração própria. Fonte: Capes, s/d., Plataforma Sucupira.

No quadro, é possível identificar que, em 2021, a Fundação Cesgranrio e a Universidade Federal do Ceará (UFC) obtiveram as notas mais elevadas na avaliação da Capes, enquanto os

demais cursos conquistaram nota 3 e, somente o da UFSC, nota 2, o que justifica o seu atual processo de desativação.

Com relação às notas, é importante mencionar que a Capes avalia os cursos em dois processos distintos: o primeiro processo avaliativo pelo qual o curso passa é o de “entrada”, que é feito sobre a proposta de curso e define se ele será ou não aprovado para entrar em funcionamento; o segundo ocorre periodicamente e define se um curso poderá continuar ativo ou não (Brasil, s.d.). No caso das avaliações de permanência, elas são realizadas a cada quatro anos, considerando os dados dos quatro anos anteriores do curso e são:

[...] realizadas pelas comissões das áreas de avaliação e os resultados são encaminhados para apreciação e deliberação do CTC-ES e posteriormente são divulgados, podendo ser objeto de recurso. Esgotada essa possibilidade, o resultado definitivo fundamenta a deliberação do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC) sobre quais cursos obterão o reconhecimento ou a renovação de reconhecimento para a continuidade de funcionamento no período subsequente (Brasil, s.d.).

Nesse cenário, as áreas de avaliação são 50, e são distribuídas em colégios e grandes áreas. Já o CTC-ES, que aprecia os resultados e delibera sobre eles, corresponde ao Conselho Técnico-Científico da Educação Superior, que é composto, além dos membros natos, por representantes de todos os colégios e grandes áreas da educação superior, bem como por representantes da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP).

As notas dos programas vão de 1 a 7, sendo 7 a nota de excelência. Para que um curso permaneça, ele precisa ter nota igual ou superior a 3, no caso do mestrado, e 4, no caso do doutorado. Isso significa que notas inferiores a isso resultam no fechamento do programa e, nesse caso:

[...] os programas e os cursos desativados na avaliação de permanência deverão suspender o edital de seleção e a matrícula de novos discentes após divulgação do resultado definitivo da avaliação periódica da Capes, ou seja, o programa será descredenciado e deverá apenas finalizar os estudos dos discentes que já tenham iniciado (Capes, s.d.).

As notas da avaliação de permanência são baseadas em critérios previamente definidos pelas áreas de avaliação e englobam três quesitos de mesmo peso: programa, formação e impacto na Sociedade (Brasil, 2025). Esses quesitos, por sua vez, são subdivididos em itens com pesos diferentes, que podem ser classificados em: Insuficiente (I); Fraco (F); Regular (R); Bom (B); e Muito Bom (MB), que correspondem às notas 1 a 5, respectivamente. Nos casos das notas 6 e 7, uma nova etapa é adicionada, considerando outros quesitos, como:

Nota 6 (seis) o programa que contar com curso de doutorado que tenha funcionado nos dois últimos quadriênios e que tiver recebido três conceitos "Muito Bom" nos três quesitos de avaliação, podendo ter recebido até dois conceitos "Bom" em itens dos quesitos

Nota 7 (sete) o programa que contar com curso de doutorado que tenha funcionado nos dois últimos quadriênios e que tiver recebido três conceitos "Muito Bom" nos três quesitos de avaliação e em todos os itens dos quesitos 1 a 3. (Brasil, 2025).

Nesse sentido, compreende-se que o programa de mestrado profissional da UFJF/CAEd não apresenta, atualmente, uma nota de excelência na área, mas sim uma nota suficiente (Nota 3 - Regular) para garantir a sua permanência nos próximos quatro anos.

Tendo em vista o cenário de regulação da pós-graduação profissional e da configuração da área da Educação enquanto uma das grandes áreas de conhecimento dessa modalidade, o próximo passo será a apresentação da UFJF e do CAEd, bem como a relação entre eles. Essa abordagem se justifica porque a dissertação terá como foco o estudo das dissertações produzidas no programa de mestrado profissional em Educação da UFJF/CAEd.

2.3.1 A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)

A UFJF é uma instituição de ensino que congrega as duas dimensões da universidade: pesquisa e extensão. Fundada em 1960, a instituição conta, atualmente, com mais de 90 cursos de graduação, além dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais (UFJF, s.d.). Dentre os cursos oferecidos na pós-graduação, está o mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, coordenado, até o momento da escrita desse texto, pela Prof^a. Dr^a. Eliane Medeiros Borges.

Este programa de mestrado está vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), criado em 2001 como um programa da UFJF, com o objetivo de desenvolver projetos voltados à avaliação da educação pública e à formação profissional. O CAEd conta com o apoio da Fundação CAEd, instituída com o propósito de:

[...] apoiar a UFJF na consecução de seus objetivos vinculados à promoção da pesquisa científica e tecnológica no âmbito da gestão e avaliação educacional e o desenvolvimento profissional e institucional nas áreas de gestão, planejamento, políticas públicas e avaliação da educação. (Fundação CAEd, s.d.).

Como parte de seus projetos, a Fundação CAEd atua na criação de avaliações educacionais externas em larga escala, na formação de gestores da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias que apoiem a gestão escolar (Fundação CAEd, s.d.). Segundo seu escopo, a fundação busca responder diretamente à demanda contemporânea por formação de profissionais para a Educação.

O CAEd, enquanto Centro de Pesquisa e não Fundação, desenvolveu, ao longo de seus anos, uma série de projetos educacionais ao nível municipal, estadual, nacional e internacional, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ao nível nacional; os sistemas avaliativos dos estados de Minas Gerais, Ceará, Amazonas, Rio Grande do Sul e outros; ou os sistemas internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

Nesse sentido, o Spaece é um dos sistemas do qual o CAEd participa, tendo desenvolvido, inclusive, a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Ceará para a visualização dos resultados (CAEd, s.d.). A parceria entre a SEDUC e o CAEd iniciou-se em 2007 e, até o momento, já foram desenvolvidos 13 projetos avaliativos entre eles, com uma última edição do Spaece em 2019 (CAEd, s.d.).

Sabendo disso, a relação entre o que é desenvolvido no campo da pós-graduação e o que é ofertado como uma espécie de produto técnico-científico pelo CAEd mostra-se complexa, uma vez que a instituição acaba produzindo conhecimentos que podem validar a sua própria atividade socioeconômica. Tal relação merece ser mais bem explorada nos parágrafos seguintes a partir da literatura sobre o tema.

A maioria dos estudos sobre o CAEd que se tem conhecimento foi produzida no próprio programa de mestrado profissional da UFJF. Para ilustrar esse panorama, há 10 trabalhos de pós-graduação registrados na BDTD com o termo “CAEd” no título; desses, 9 foram elaborados no âmbito do Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF/CAEd e 1 no Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade.

Esses estudos focalizam aspectos metodológicos, técnicos e instrumentais das avaliações em larga escala desenvolvidas pelo Centro, atendendo à demanda de análise sobre os processos desenvolvidos pela instituição.

No âmbito dos artigos científicos, foram encontrados dois trabalhos sobre o CAEd que merecem ser destacados aqui. O primeiro deles é intitulado “Atuação do CAED/UFJF no

'Mercado Especializado da Avaliação': Constituição, Expansão e Conformações (1997-2018)", publicado em 2025 por Andréia Ferreira da Silva pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba; e, o segundo, "Neotecnicismo e reconversão docente: a atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF)", publicado em 2023 por Luciana Terra dos Santos Garcia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e, novamente, Andréia Ferreira da Silva.

Partindo de uma revisão bibliográfica e documental, Silva (2025) reconhece três momentos na história do CAEd: o primeiro de criação e institucionalização, que se inicia em 1997 até 2001; o segundo de expansão e hegemonia nos sistemas estaduais de avaliação, entre 2002 e 2018, e, o terceiro e último, de criação e credenciamento da Fundação CAEd nos anos 2018 e 2019.

O primeiro momento é marcado pela criação do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (LAME) na Faculdade de Educação da UFJF (FACED/UFJF), em 1997, seguida pela seleção deste no Programa de Apoio à Avaliação Educacional (PROAV), que concedeu subsídios para o desenvolvimento de um projeto-piloto de avaliação em Minas Gerais (Silva, 2025). Até 2001, o CAEd, segundo a autora, teria se estabelecido como uma empresa de prestação de serviços para o setor público e privado.

O segundo momento é compreendido por Silva (2025) como de expansão e hegemonia, em que a instituição conseguiu alargar suas atividades e englobar atividades educacionais com mais municípios e estados, o que, para ela:

[...] decorre do fato de que o CAEd/UFJF operou – e continua operando – como um braço do MEC na implantação de sistemas de ensino em vários estados e na realização do Saeb em consórcio com outras empresas e fundações (Silva, 2025, p. 12).

Nesse sentido, o MEC, enquanto instância suprema da educação nacional, ao ceder espaço para a atuação do CAEd, contribui sobremaneira para a validação do Centro como figura de autoridade nesse ramo. Soma-se a isso o fato de o diretor do CAEd também ter passado pelo MEC entre 2004 e 2007 (Silva, 2025).

O terceiro momento é marcado pelo credenciamento da Fundação CAEd, uma instituição sem fins lucrativos e de apoio, que visa concentrar os serviços administrativos e gestores do Centro, à UFJF. Esse credenciamento permitiria, dentre outras coisas:

[...] a celebração de convênios e contratos diretamente entre a fundação e os entes demandantes, sem necessidade da intermediação da UFJF, situação que

estaria gerando dificuldades para a gestão financeira da universidade em função dos superávits na arrecadação (Silva, 2025, p. 16).

Esse processo de credenciamento, que concentrou a gestão administrativa e financeira na Fundação CAEd, respondeu, nesse sentido, à necessidade de mais autonomia do CAEd, conforme destaca Silva (2025).

Entretanto, de maneira crítica, a autora supracitada defende a existência de uma relação clara entre o modelo de atuação do CAEd, elaborando ou gerindo processos educacionais de forma integral, ou parcial, e o processo de privatização da educação (Silva, 2025). Segundo ela, isso se dá quando o poder público cede a uma instituição privada, com ou sem fins lucrativos, o domínio sobre atividades anteriormente delegadas às entidades públicas (Silva, 2025). E, apesar de não ser uma instituição com fins lucrativos, o CAEd atua “na venda de serviços educacionais relativos aos sistemas de avaliação e gestão educacional e à formação de gestores e professores da educação básica, envolvendo uma ampla clientela e mobilizando milhões de reais por ano” (Silva, 2025, p. 3).

Assim como outros centros especializados em avaliação, o CAEd foi criado em um contexto de crescente demanda por avaliações da educação básica no Brasil, na década de 1990. No entanto, a elaboração de instrumentos avaliativos e a produção de dados não ficaram sob responsabilidade direta dos órgãos públicos (Silva, 2025). Para a autora, incentivou-se, em vez disso, a criação de centros de pesquisa encarregados de desenvolver as técnicas e procedimentos necessários à realização das avaliações externas, bem como um corpo especializado para produzir os dados relativos aos testes.

Essa relação entre o público e o privado por meio de parcerias é vista de maneira crítica por Silva (2025), que considera esse momento uma virada de chave na condução dos processos educacionais, que, a partir disso, passaram a ser orientados pela lógica do mercado. Disso depreende-se o conceito “mercado especializado da avaliação”, que congrega diferentes atores e processos em torno de objetivos mercadológicos.

Adicionalmente, Garcia e Silva (2023) destacam o papel da educação na sociedade capitalista orientada pela lógica neoliberal. Segundo as autoras, em um contexto marcadamente neoliberal, a função do Estado é adequada para atender às demandas do mercado, que são essencialmente as definidas pelas elites que detêm os meios de produção do capital. O Estado deixa de ser provedor para se tornar regulador das relações sociais, a fim de garantir que estas

sejam direcionadas para a reprodução capitalista e acumulação pelas classes dominantes (Garcia; Silva, 2023).

Nesta perspectiva, a educação é mobilizada objetivando a manutenção do sistema capitalista neoliberal, e isso torna imperativo a necessidade de formar profissionais da educação que coloquem em funcionamento esse projeto (Garcia; Silva, 2023). Essa formação dirigida é denominada pelas autoras de “reconversão docente”, que é:

[...] parte importante de um projeto de adequação desse profissional às rápidas transformações da sociedade contemporânea, que requer a superação da concepção do professor-tradicional, considerado atrasado, qualificando-o e profissionalizando-o conforme as atuais demandas de modernização (Garcia; Silva, 2023, p. 466-467).

O CAEd, enquanto instituição voltada para a formação profissional – na qual está incluído o mestrado profissional em gestão e avaliação da UFJF – e para o desenvolvimento de avaliações e tecnologias educacionais, baseada na comercialização direta de bens e serviços, é entendido como uma empresa guiada pela lógica do mercado, na qual se destacam a busca pelo lucro em um cenário de competição (Garcia; Silva, 2023). Além disso, as autoras defendem que:

Esse Centro atua na definição e implantação das políticas de avaliação externa no país além de desenvolver outras iniciativas alinhadas ao gerencialismo e à gestão por resultados, impulsionando e integrando os processos de privatização da educação e de disseminação do gerencialismo na educação básica pública no país (Garcia; Silva, 2023, p. 478).

Assim, o CAEd é tido como um centro de fomento à mudança na função da educação ao atuar em concordância com a reconfiguração da ação do próprio Estado, comprometida com a reprodução de um sistema desigual (Garcia; Silva, 2023).

As análises das autoras podem ser enquadradas na perspectiva do paradigma do conflito, que, conforme explica Benno Sander (1984), surge a partir da crítica à teoria do sistema educacional vinculada ao modelo de produção capitalista, propondo um olhar que não valoriza a ordem e a harmonia, mas, sim, as contradições e embates do sistema educacional. Pode-se citar como exemplo de autores que adotaram essa perspectiva: Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Ivan Illich e outros (Sander, 1984).

Apesar das especificidades, esses autores abordam o sistema educacional a partir do referencial teórico marxista, apontando seu papel na reprodução sociocultural das estruturas produtivas do capitalismo e, conseqüentemente, da estrutura de dominação, ao legitimar os valores das classes dominantes (Sander, 1984). Essa reprodução se dá por meio de uma formação voltada à manutenção da ordem vigente. Nessa perspectiva, a ordem sociocultural e

econômica está intrinsecamente vinculada ao sistema educacional. O papel da economia e do mercado é central e determinante na definição das funções da escola, o que reduz – ou até anula – a capacidade inovadora e disruptiva de seus agentes.

Segundo Sander (1984), a perspectiva do conflito surge como crítica direta à pedagogia do consenso, de base positivista e fundamentada na teoria funcionalista dos sistemas. Nessa pedagogia, predomina uma visão industrial e mercadológica, em que os sistemas de ensino operam como núcleos produtivos: transformam recursos e pessoas (matéria-prima) em resultados (produtos). A administração na educação, centrada na racionalização instrumental dos processos, assume papel central ao buscar eficiência e eficácia nessas unidades produtivas.

No campo das avaliações educacionais, Silva (2025) e Garcia e Silva (2023) criticam essas práticas por estarem alinhadas a discursos mercadológicos que, em última instância, reforçam a reprodução do sistema capitalista. Essa crítica representa uma vertente ancorada na epistemologia subjetivista das avaliações, que, segundo Borges e Calderón (2019):

[...] criticam e tentam desqualificar estudos que ressaltam a importância da avaliação externa baseada no resultado do desempenho acadêmico dos alunos em avaliações em larga escala dentro do campo da eficácia escolar (Borges; Calderón, 2019, p. 50).

Em oposição à vertente subjetivista, a perspectiva objetivista dá centralidade à técnica: quanto mais objetiva e neutra for a avaliação, mais confiáveis serão os resultados. Seu foco é gerar dados para aprimorar produtos e serviços por meio da quantificação dos fenômenos educacionais (Borges; Calderón, 2019).

Entre essas abordagens antagônicas, surge o discernimento pragmático (Fernandes, 2010), que propõe articular elementos das perspectivas objetivista e subjetivista para produzir avaliações mais alinhadas às necessidades educacionais, reconhecendo o potencial das avaliações como ferramentas de aperfeiçoamento da educação. De acordo com tal perspectiva, as iniciativas da UFJF junto ao CAEd podem ser entendidas como meios para promover mudanças no âmbito educacional, a partir da formulação e aplicação de instrumentos técnico-pedagógicos.

A respeito das universidades que buscam maior participação nos empreendimentos da sociedade, Clark (2006) destaca o esforço de algumas instituições de ensino superior, no final do século XX e início do XXI, para transformar suas práticas – especialmente no campo econômico. Essas instituições, chamadas de universidades empreendedoras, buscam autonomia e desenvolvimento num cenário internacional cada vez mais competitivo. Esse processo de

transformação não ocorre abruptamente, mas, sim, gradualmente, e envolve um empenho significativo para romper com o *status quo* e o conservadorismo universitário (Clark, 2006).

Nesse contexto, ao criar um Centro de Pesquisa privado, porém com fins públicos, e não vinculado a departamentos, com foco no desenvolvimento científico e tecnológico na área da Educação, e ao estabelecer com ele parcerias voltadas à produção de conhecimento e inovação, a UFJF demonstra ampliar suas formas de atuação em relação ao modelo universitário tradicional. Ainda que não tenha promovido mudanças internas mais amplas, essa relação público-privada aponta para uma mudança de postura frente às necessidades mais abrangentes do contexto socioeconômico vigente e aos desafios das políticas educacionais.

Os dados apresentados até o momento permitem identificar um crescente interesse na criação de programas de mestrado em Educação na modalidade profissional no Brasil. Tal crescimento se articula, como visto anteriormente, com as próprias demandas, não apenas às necessidades do mercado, mas também às da sociedade como um todo, como ressalta Ribeiro (2005):

[...] a sociedade atual requer formação cada vez mais qualificada mesmo para setores que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta – de modo que temos, e teremos mais e mais, uma demanda de mestres e doutores “fora e além da academia”. (Ribeiro, 2005, p. 10).

Nesse contexto, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) destacam-se como pioneiros, ao implementarem o primeiro programa de mestrado profissional em Educação em 2009, contribuindo significativamente para a consolidação dessa modalidade no Brasil e sua consequente expansão.

2.4 Precedentes de uma expansão

Além dos cursos ofertados pelos programas de cada instituição de ensino superior com foco na formação profissional, a análise da trajetória dessa modalidade também deve considerar o papel dos periódicos vinculados a esses programas, que atuam como disseminadores do conhecimento científico, incluindo sobre as avaliações educacionais, e respondem, em diferentes instâncias, às demandas emergentes da sociedade.

Como lembram Borges e Calderón (2013), as primeiras revistas sobre avaliação da educação no Brasil foram criadas na década de 1980, em um contexto de reforma das instituições públicas nacionais, focadas na nova gestão e avaliação das políticas. Esse momento também é marcado pela incorporação da dimensão política nas discussões sobre avaliação (Borges; Calderón, 2013).

As revistas criadas na década de 1980, que tiveram boas avaliações na Qualis-periódicos⁴, refletindo o impacto de seu conteúdo, são consideradas precursoras nos estudos da avaliação educacional, conforme classificação de Borges e Calderón (2013). Essas revistas, a despeito de sua relevância acadêmica, científica e social, foram extintas (Borges; Calderón, 2013).

Uma segunda categoria é a de revistas pioneiras, criadas na década de 1990, considerada o período de grandes investimentos em avaliação, e que se consolidaram ao longo dos anos. Um exemplo de revista pioneira é a renomada Estudos em Avaliação Educacional (1990 - atualmente), editada pela Fundação Carlos Chagas e avaliada como A1 pela Capes.

Por último, existem as revistas emergentes, que, segundo os autores, foram criadas entre os anos 2000 e 2010, e que foram:

[...] reflexo do crescimento da área, a partir da existência de mestrados profissionais com foco na avaliação educacional, como é o caso da Revista de Avaliação de Políticas Públicas, da Revista de Gestão e Avaliação Educacional, da revista Meta: Avaliação e da revista Pesquisa e Debate em Educação (Calderón; Borges, 2013, p. 172).

As revistas associadas aos programas de mestrado profissional em gestão e avaliação da educação, devido à sua recente criação, podem ser enquadradas na terceira categoria: revistas emergentes.

⁴ Qualis-periódicos é um conjunto de procedimentos utilizados para qualificar a produção científica nacional. Desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o QUALIS é utilizado como referencial da qualidade das revistas científicas nacionais. A avaliação ocorre de quatro em quatro anos a partir da estratificação dos periódicos em níveis. No quadriênio 2017-2020, esses níveis eram: A1, A2, B1, B2, B3, B4 e C, sendo A1 o mais alto e C o mais baixo, indicando, respectivamente, maior e menor impacto do periódico com base em indicadores bibliométricos. Recentemente, no ano de 2024, a Capes anunciou uma mudança nos procedimentos de avaliação dos periódicos, indicando que, para o quaternário 2025-2028 será utilizado outro modelo com foco na qualidade dos artigos e não somente nos dados bibliométricos das revistas (Schmidt, 2024).

Quadro 4 - Periódicos associados aos programas de mestrado profissional em avaliação em educação

Periódico	Instituição	Programa	Início das publicações	Qualis 2020
Meta: Avaliação	Fundação Cesgranrio	Mestrado profissional em avaliação	2009	A4
Pesquisa e Debate em Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	Gestão e avaliação da educação pública	2011	B1
Revista Avaliação de Políticas Públicas	Universidade Federal do Ceará - UFC	Avaliação de políticas públicas	2002	B3

Elaboração própria. Fonte: Plataforma Sucupira, 2025.

A partir do quadro, identifica-se que a Fundação Cesgranrio, além de possuir uma das maiores notas na avaliação quadrienal dentre os cursos apresentados, também é detentora de uma revista científica emergente e de considerável impacto social, com nota Qualis A4.

Com relação ao escopo das três revistas apresentadas, é possível identificar que a Fundação Cesgranrio prioriza a multidisciplinaridade, o que reflete a natureza do seu programa de mestrado profissional. Assim, esse periódico busca enfatizar a avaliação em diferentes áreas, como a da saúde e educação, procurando dar espaço para a divulgação de novos saberes e práticas nesses campos (Fundação Cesgranrio, s.d.). O periódico Meta-Avaliação é trimestral e aceita publicações em português, inglês e espanhol (Fundação Cesgranrio, s.d.).

A revista “Pesquisa e Debate em Educação”, por sua vez, é semestral e aceita trabalhos nos três idiomas supracitados (UFJFb, s.d.). Conforme o escopo apresentado em sua página oficial, a revista pretende contribuir para o diálogo a respeito da educação, a partir de trabalhos com temáticas associadas às linhas de pesquisa do mestrado profissional da UFJF/CAEd (UFJFb, s.d.), que são: i. Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; ii. Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; Equidade, iii. Políticas e Financiamento da Educação Pública e Avaliação, Currículos e iv. Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica (UFJF/CAEd, s.d.).

Apesar das publicações estarem vinculadas às linhas de pesquisa, é possível esperar uma variedade significativa de temáticas, pois as linhas são amplas e permitem abordar diferentes assuntos no campo da gestão e avaliação da educação.

Por fim, a Revista Avaliação de Políticas Públicas, de periodicidade semestral, se propõe a divulgar trabalhos tanto nacionais quanto internacionais, visando fomentar as discussões sobre a avaliação em diferentes áreas e divulgar resultados de pesquisas na área (UFC, s.d.). Assim como a Meta-Avaliação, a Aval também contempla uma variedade maior de temáticas, pois expande seu escopo para áreas da saúde, gestão urbana e outros assuntos.

Em todas essas revistas, o acesso aos seus conteúdos é livre e gratuito, não havendo necessidade de realizar assinatura, o que demonstra um compromisso com a democratização do acesso à informação. A revista Meta-Avaliação enfatiza, ainda, que os pesquisadores não necessitam arcar com taxas no ato da submissão, ampliando a diversidade de autores.

Em comparação, a revista que apresenta um escopo mais restritivo é a da UFJF/CAEd, cujo foco é centrado nas avaliações da educação pública. As outras duas permitem que uma gama maior de assuntos seja difundida em suas edições.

A centralidade que as avaliações passaram a adquirir no campo das políticas públicas, especialmente após a década de 1990 (Calderón; Borges, 2013), ajuda a explicar a emergência de espaços para a circulação de saberes e discussão de temáticas relacionadas aos processos e instrumentos avaliativos.

Assim, os periódicos associados aos programas atuam, como visto, como espaços de produção e circulação de saberes, contribuindo para sua acumulação de capital científico. Entretanto, para a melhor compreensão dessa ideia, é necessário resgatar os conceitos básicos de Bourdieu (2004) relativos ao campo científico. Por capital científico, o autor define o seguinte:

[...] é uma espécie particular de capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico (Bourdieu, 2004, p. 26).

Sendo assim, o que é produzido pelos agentes de um campo, quando conhecido e reconhecido por seus pares, constitui o capital científico, que pode assumir formas distintas que operam segundo lógicas diferentes: o capital “puro” e o capital institucionalizado (Bourdieu, 2004). O primeiro é acumulado por contribuições reconhecidas como significativas para o

avanço da ciência – descobertas, invenções e publicações em veículos de alto prestígio. Já o segundo é adquirido principalmente por meio de estratégias políticas específicas do campo, como participação em comissões, bancas, colóquios e outros processos institucionais (Bourdieu, 2004).

Ainda segundo o autor, o capital científico acumulado no interior do campo advém de disputas contínuas entre agentes e instituições, que competem (e, também, se aliam estrategicamente) pela hegemonia simbólica nesse microcosmo. Essa competição, marcada por assimetrias estruturais, faz com que o capital esteja distribuído de forma desigual (Bourdieu, 2004). Conseqüentemente, os agentes e as instituições que acumulam mais capital científico também passam a dispor de mais poder no campo, conseguindo impor sua visão e influenciar as regras e os critérios de funcionamento nesse espaço.

Em termos práticos, a publicação de resultados em revistas científicas prestigiadas é um importante mecanismo de consagração no campo, pois permite aos agentes acumularem capital científico reconhecido por seus pares. Nesse sentido, as revistas mantidas por instituições que ofertam mestrados profissionais também funcionam como instrumentos estratégicos de acumulação simbólica: ao controlarem espaços de divulgação científica, essas instituições reforçam sua autoridade no campo e criam oportunidades internas de consagração, contribuindo para a consolidação de sua posição na hierarquia científica.

A consagração supracitada abriu precedentes para uma fase de maior expansão da pós-graduação profissional no país, justificando também a criação dos doutorados profissionais, como se verá adiante.

2.5 Fase de Expansão: A regulação dos Doutorados Profissionais

A quarta fase da expansão da pós-graduação profissional no Brasil, compreendida entre 2011, com o fim do governo Lula, e os dias atuais, é caracterizada pela expansão quantitativa dos programas de mestrado profissional e pela aprovação de novos marcos regulatórios voltados à expansão da modalidade. Destacam-se, nesse contexto, as portarias de 2017, editadas durante o governo de Michel Temer (2016–2019), com o propósito de ampliar uma política em curso há mais de uma década. A primeira delas, a Portaria Nº 131/2017 (Brasil, 2017), revogou a

Portaria Nº 80/1998. Posteriormente, a própria Portaria Nº 131 foi revogada pela Portaria Nº 60/2019, que passou a regulamentar a modalidade profissional.

No documento mais recente, além do reforço às características da modalidade profissional, foi enfatizado o papel da Capes na aprovação de novos cursos profissionalizantes e no acompanhamento destes:

Art. 2º São objetivos dos cursos de mestrado e doutorado profissionais:

I - Capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;

II - Transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;

III - Contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;

IV – Atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados;

V – Formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação. (Brasil, 2019).

É possível compreender que a modalidade profissional foi pensada como uma forma de oferecer aos indivíduos conteúdos mais atualizados de sua área, preparando-os para a atuação frente às diversas demandas da sociedade, com a finalidade última de contribuir para o desenvolvimento dos setores produtivos.

Não por acaso, no Capítulo II, sobre as submissões de propostas de novos cursos na modalidade, especificamente no, Art. 7º, inciso II da Portaria de 2019, é determinado que, na apresentação de uma proposta para criação de cursos profissionalizantes, o requerente deverá apresentar, obrigatoriamente, os “impactos esperados quanto à inovação e ao papel transformador da realidade na qual deseja atuar, incluindo aspectos locais, regionais, nacionais e/ou internacionais” (Brasil, 2019).

Como desdobramento da expansão dos mestrados profissionais, foi instituído no Brasil o doutorado profissional, formalizado pela Portaria Nº 389, de 2017 (Brasil, 2017b). Essa medida ampliou as possibilidades de formação de estudantes do ensino superior, reforçando a lógica da profissionalização na pós-graduação e consolidando a presença de novos agentes e instituições no campo científico.

De acordo com Calderón *et al.* (2018), a institucionalização dos doutorados profissionais no país converge com uma tendência global de abertura de cursos profissionais nas chamadas Universidades de Classe Mundial (UCM) – que são aquelas que buscam ocupar um lugar de destaque no cenário internacional do ensino superior. Essas universidades, consideradas de elite, com ampla presença no campo científico internacional, têm demonstrado interesse crescente em expandir seus horizontes formativos no que diz respeito à qualificação profissional.

De acordo com os dados abertos da Capes, em 2023, o Brasil contava com 3 programas de doutorado profissional, tendo o primeiro sido criado em 2019.

**Quadro 5 - Programas de Doutorado Profissional em Educação no Brasil em 2023:
Instituições, Status Jurídico, Localização, Área e Conceito Capes**

Instituição	Status Jurídico	Cidade	Ano de criação	Programa	Nota Capes
Fundação Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)	Pública	Brasília – DF	2021	Políticas públicas	A
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)	Pública	Campos dos Goytacazes - RJ	2020	Modelagem e tecnologia para meio ambiente aplicadas em recursos hídricos	4
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	Pública	Petrolina - PE	2019	Agroecologia e desenvolvimento territorial	4

Fonte: Capes, s/d., Dados abertos.

Como se verifica, os doutorados profissionais existentes no Brasil em 2023 são todos ofertados por instituições públicas, sem haver uma concentração em apenas uma grande região ou Unidade da Federação.

Com relação à nota, todos os programas receberam notas suficientes para se manterem ativos, com destaque para a ENAP, cujo conceito foi A, que equivale à Nota 5 e significa que o programa atende plenamente ao que é exigido para esse tipo de formação.

Mas, assim como ocorreu com os mestrados profissionais, os doutorados também foram alvo de críticas por parte de acadêmicos e organizações como a Anped, que demonstravam uma preocupação com a qualidade da formação discente, ao passo que, do outro lado, pesquisadores

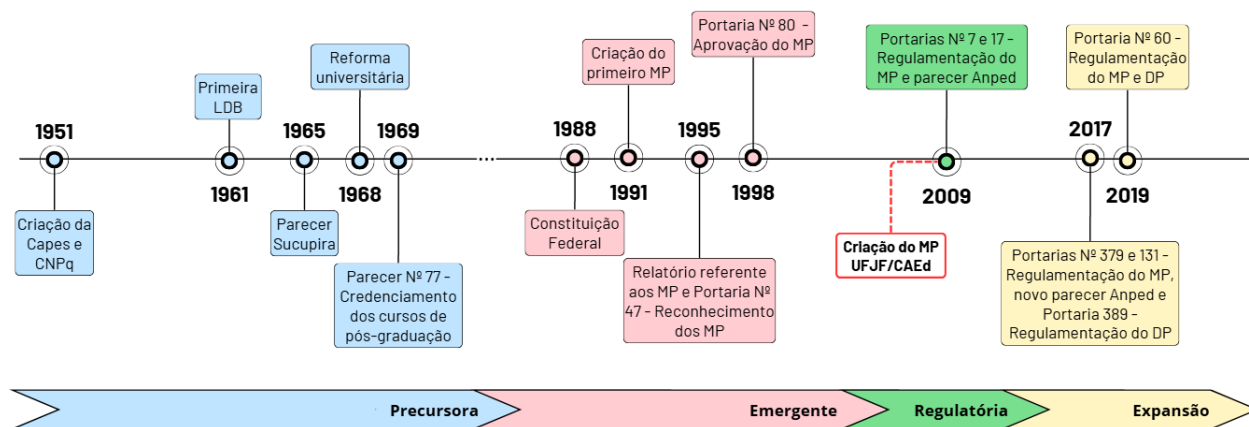
e outros agentes sociais se posicionavam a favor da implementação de uma modalidade mais alinhada às necessidades da realidade prática, criticando, em certa medida, o isolamento da formação acadêmica tradicional (Calderón *et al.*, 2019).

Embora o objetivo desta pesquisa não seja aprofundar-se na formação dos doutorados profissionais, é importante compreender que sua aprovação representa um marco na expansão da modalidade no Brasil.

2.6 A pós-graduação profissional no Brasil à luz das quatro fases: resistência simbólica, adesão estrutural e financiamento excludente

Tomando como base o exposto, compreende-se, que a criação e cristalização da pós-graduação profissional no Brasil pode ser entendida, para fins analíticos, em quatro fases: precursora, emergente, regulatória e de expansão.

Figura 7 – Marcos da constituição da pós-graduação brasileira



Elaboração própria.

A primeira, fase precursora, caracterizou-se pela consolidação legal da pós-graduação nacional na década de 1960, que permitiu o alargamento dos estudos acadêmicos para além da graduação tradicional e dos cursos de especialização, efetivando um arcabouço burocrático de sustentação desse tipo de formação. Tal movimento foi resultado de demandas sociais, políticas e econômicas, que pressionaram para a criação de uma modalidade de ensino voltada para a pesquisa sobre a própria realidade nacional. Além disso, também se somou a essas demandas a necessidade de constituir, no país, um corpo de profissionais qualificados para ministrar os cursos de graduação e compor o campo científico brasileiro.

A fase precursora se encerrou com a criação do primeiro curso de mestrado profissional no Brasil, em 1991 – iniciativa esta que deu início a um movimento crescente da modalidade no país.

A fase subsequente foi denominada emergente e caracterizou-se pela elaboração dos primeiros documentos regulatórios da modalidade profissional e pelo interesse governamental, e não mais privado e individual, em consolidar a nova modalidade no campo da pós-graduação brasileira. Esse período abrange as décadas de 1990, em especial o ano de 1995 com o início do governo FHC e das reformas do Estado com foco na modernização da gestão pública, até os anos 2003, com o fim da era FHC e início dos mandatos de Luiz Inácio da Silva.

Nesse período, muito se discutiu no campo acadêmico e político a respeito dos objetivos dos mestrados profissionais, seu tipo de financiamento e qualidade dos cursos, demarcando uma trajetória de conflito e tensões entre forças de dentro e fora do campo científico e educacional.

Entre 2003 e 2011, na terceira fase – regulatória, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram elaborados mais documentos oficiais sobre a formação profissional, enquanto se agudizavam as tensões relacionadas a esse processo, com destaque para os relatórios produzidos pela Anped, que se posicionou contra os mestrados profissionais, utilizando um discurso crítico à transformação da educação em produto de mercado sob a lógica neoliberal. Tal posicionamento configurou-se como uma forma de resistência simbólica, realizada não no campo da força física, mas no campo dos valores, discursos e símbolos na disputa pela autoridade, reconhecimento e controle dentro do próprio campo.

Em contrapartida, a legislação de 2009, como já mencionado, baseou-se em uma concepção produtivista ao enfatizar o papel dos mestrados profissionais na formação de pessoas qualificadas para atuar no mercado de trabalho, visando à atualização no campo produtivo e à resolução de problemas específicos de cada área, como a Educação. Nesse mesmo ano, foi criado o primeiro programa de mestrado profissional em Educação pela UFJF e pelo CAEd. O foco principal desse programa foi formar profissionais especializados em gestão pública educacional e processos avaliativos, com ênfase no aprimoramento da educação básica.

Observou-se, contudo, que o campo de estudos sobre gestão e avaliação educacional carece de investigações a respeito do CAEd e da Fundação CAEd, bem como de sua relação com a UFJF, apesar da relevância dessas instituições na formação profissional e no desenvolvimento de iniciativas na área da educação. Os dois artigos apresentados são

explicitamente críticos à atuação do Centro, associando-o à perpetuação de um sistema econômico e social desigual no país. Contudo, reconhecem que a atuação do CAEd expressa uma tendência global guiada pela lógica do neoliberalismo e do neotecnicismo. Em contrapartida, outras perspectivas, como a de Clark (2006), apontam para uma mudança postural das universidades guiada por necessidades mais abrangentes, como a demanda por investimentos e dinamização das economias institucionais, configurando-se como uma universidade empreendedora.

Portanto, essa terceira fase de regulação da pós-graduação profissional foi marcada pela adesão estrutural ao modelo de formação instituído, sobretudo na área da Educação, apesar da resistência de organizações cientificamente reconhecidas, como a Anped.

Nessa fase, também se observa o início de um processo de expansão da produção do conhecimento produzido nos mestrados profissionais por meio de periódicos especializados. Os periódicos científicos, juntamente às teses e dissertações de fim de curso, tornaram-se os principais meios de divulgação.

Na última fase, a de expansão, a partir da adesão estrutural da modalidade profissional no Brasil, observa-se, especialmente a partir de 2013, com fim do governo Lula, uma expansão quantitativa de programas e cursos de mestrado profissional no Brasil. Destaca-se ainda que 2017 foi um marco na legislação brasileira sobre a modalidade profissional, com a inclusão oficial dos doutorados profissionais na pós-graduação, selando a chamada expansão da pós-graduação profissional.

A despeito dessa expansão, também se observou a exclusão destes cursos nos programas de financiamento do Estado, tal como ocorre com a modalidade acadêmica. Os mestrados e doutorados profissionais não recebem recursos do Estado, devendo buscar subsídios de maneira independente e autônoma, contrariando, nesse sentido, a noção de investir na formação continuada, como a de educadores.

3 O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)

As avaliações educacionais são compreendidas de diferentes maneiras por especialistas, gestores, administradores e demais agentes da sociedade. Desde sua criação, a prática avaliativa gera interpretações variadas sobre seus significados e impactos, refletindo a multiplicidade de concepções acerca do papel da avaliação no campo educacional. O entendimento teórico que orienta essas avaliações desempenha um papel fundamental, influenciando diretamente as decisões e práticas implementadas nas escolas e nos sistemas de ensino.

A partir da análise documental da legislação e da literatura sobre o tema, neste capítulo, exploraremos os fundamentos teóricos e metodológicos da avaliação educacional e sua relação com a formulação do Spaece, considerando a trajetória de regulamentação desse sistema à luz da teoria das três gerações da avaliação, defendida por Bonamino e Sousa (2012), e a relação entre o Spaece e o Ciclo de Políticas Públicas proposto por Secchi (2012).

3.1 O Spaece à luz das teorias da avaliação educacional

O início de uma investigação, independentemente de sua natureza, deve ser precedido de uma apresentação do objeto de estudo, conforme a perspectiva aqui adotada. No caso deste capítulo, o foco está em uma avaliação externa em larga escala, de aplicação regional, mas com impactos nacionais. Pretende-se dar conta do que se entende por avaliação externa, em larga escala e de alcance regional. Essas definições serão discutidas a seguir com o apoio teórico de especialistas no tema.

O termo “avaliação” é, como ressaltado por Freitas *et al.* (2012), uma categoria, que seria um conjunto de coisas agrupadas sob um único conceito. No caso da avaliação da educação, trata-se de um conceito que engloba pessoas, instituições e processos, que assumem significados distintos a depender da perspectiva que se adota. Por exemplo, a avaliação pode ser um mecanismo de controle para uns, um instrumento puramente técnico para outros.

Já Senra *et al.* (2024) apontam não haver uma concepção universal do que é a avaliação, mas defendem que é possível encontrar em diferentes estudos um consenso a respeito do que ela envolve: “a avaliação envolve uma investigação sistemática para determinar o mérito, ou o valor, do que está sendo avaliado a partir do emprego de métodos, normas e do raciocínio científico” (Senra *et al.*, 2024, p. 465). Adicionalmente, os autores ressaltam que avaliar é “uma forma de julgar a qualidade e a validade de um conhecimento” (Senra *et al.*, 2024, p. 466).

No campo educacional, isso significa julgar a qualidade e a validade de um conjunto de saberes e práticas demonstrados pelos indivíduos avaliados. Entretanto, para julgar o valor daquilo que é demonstrado em uma avaliação, é necessário definir-se, de antemão, *o que se espera*. Na prática, uma avaliação pode ser aplicada a um grupo de pessoas, cujas respostas demonstram diferentes domínios de saberes. No entanto, nem todo conhecimento tem o mesmo valor num contexto específico. Se um indivíduo demonstra dominar o *saber A*, mas o esperado é que ele domine o *saber B*, não importa o quão relevante A seja em outros campos; o que se considera, nesse caso, é o quanto ele domina o B. Assim, tanto A quanto B recebem valores distintos conforme as exigências desse contexto. A partir desse exemplo, percebe-se que o valor do conhecimento demonstrado é determinado com base nas expectativas estabelecidas.

Outro aspecto a ser considerado é que a avaliação não ocorre de maneira direta, ao depender de métodos para ser realizada, o que, por sua vez, orienta a escolha dos instrumentos a serem utilizados. O método, por sua vez, seja ele qualitativo ou quantitativo, é definido considerando como o conhecimento é adquirido e pode ser demonstrado (Senra *et al.*, 2024). A escolha de um método adequado é fundamental para que os dados produzidos por ele sejam relevantes para o contexto, e que sua aferição seja rigorosa e, conseqüentemente, confiável (Senra *et al.*, 2024).

Quando se fala no objetivo de uma avaliação, considera-se tanto o *porquê* de sua existência quanto a finalidade de sua aplicação. Esse objetivo antecede todas as etapas avaliativas e está diretamente ligado aos usos da avaliação. Na prática, uma avaliação pode ter como finalidade aferir a eficiência de uma política pública para embasar decisões sobre sua continuidade. Entretanto, ao se utilizar a avaliação visando coletar dados sobre uma política pública, estes não são convertidos, imediatamente, em uma ação prática (Senra *et al.*, 2024). Antes, é necessário que esses dados sejam traduzidos e convertidos, e isso só pode ser feito quando se sabe, preliminarmente, *para quê* - objetivamente - esses dados foram coletados.

Portanto, na perspectiva de Senra *et al.* (2024), a avaliação pode ser compreendida a partir de três dimensões: valor, método e uso. Essas dimensões compõem a chamada “árvore de avaliação”, proposta por Alkin (2013 *apud* Senra *et al.* 2024), que representa os três ramos enfatizados por cada paradigma da avaliação. Segundo Senra *et al.* (2024), há, pelo menos, três principais paradigmas filosóficos da avaliação que enfatizam, cada um, uma das dimensões apresentadas: o paradigma construtivista, que confere destaque aos valores éticos e morais que permeiam a avaliação; o pós-positivista, que se volta principalmente para o desenvolvimento e emprego de métodos para aferir uma realidade objetiva e formular leis explicativas; e o pragmático, em que a avaliação é associada a resultados práticos e aplicáveis, conferindo destaque a seu propósito e uso.

Apesar de elucidativa e didática, o enquadramento das avaliações em um dado paradigma é um desafio para o pesquisador, pois nem todo processo avaliativo é acompanhado de informações claras sobre suas bases epistemológicas ou metodológicas. Uma das formas de conhecer as bases da avaliação é procurar em seus regimentos seus objetivos, métodos e valores, fazendo aproximações com a teoria.

No que diz respeito ao Spaece e a partir do exposto, é possível associá-lo ao paradigma pragmático da avaliação, no qual o conhecimento é considerado um meio para a ação e a utilidade da avaliação é priorizada para o aprimoramento da educação. Essa associação baseia-se na própria definição oficial do sistema:

Esse sistema tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino. (Ceará, s/d.).

De acordo com essa passagem, o Spaece consiste em um conjunto de práticas que podem ser revertidas em ações governamentais. Nesse sentido, o sistema é pensado a partir de suas potencialidades, com destaque para seu objetivo e para a dimensão do uso.

Compreendendo o Spaece à luz dos paradigmas da avaliação educacional, resta esclarecer, ainda, alguns conceitos substanciais que justificam o modo de ser desse sistema. Isso porque a avaliação, embora frequentemente associada à sala de aula, também ocorre em outros espaços da vida social e assume diferentes formas conforme seus objetivos.

Freitas et al. (2012), por exemplo, defendem que existem três tipos de avaliação: a avaliação da aprendizagem, aplicada no contexto da sala de aula e estabelecida entre professor e aluno para aferir o processo ensino-aprendizagem; a avaliação institucional, voltada à aferição de dados da instituição escolar; e avaliação de redes ou sistemas, que objetiva aferir dados relativos à educação de um sistema de ensino.

Além dessa classificação, as avaliações podem ser, ainda, de larga escala, internas ou externas. As avaliações em larga escala, como o nome sugere, são aquelas aplicadas a um público extenso, geralmente, de um estado federativo ou nação. Já o termo “interno” e “externo” diz respeito à formulação do instrumento avaliativo. Se ele for formulado pela instituição escolar, a avaliação é interna; do contrário, quando for elaborado por uma entidade de fora da instituição, é externa.

Por fim, é possível agrupar as avaliações de acordo com sua função, abrangendo três tipos principais: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica é aplicada, geralmente, no início de um ciclo, e visa fornecer dados ao avaliador sobre os conhecimentos consolidados pelos estudantes nas etapas anteriores de ensino a fim de que este também possa planejar de forma mais assertiva o percurso pedagógico a partir daquele momento (Oliveira; Mota; Sousa, 2022). A avaliação formativa, por sua vez, é realizada de maneira contínua, buscando acompanhar o desempenho dos estudantes ao longo do ciclo (Oliveira; Mota; Sousa, 2022). Por fim, a avaliação somativa é aplicada, normalmente, ao final de um ciclo formativo, e objetiva identificar os conhecimentos consolidados pelo estudante naquele percurso (Oliveira; Mota; Sousa, 2022). Essa avaliação é associada à classificação, podendo ser utilizada para julgar os estudantes que alcançaram ou não os objetivos do curso e se estão prontos para as próximas etapas.

No caso do Spaece, tem-se uma avaliação de rede ou sistema, pois seu objetivo é coletar dados da rede educacional do Ceará, aplicada em larga escala e formada por agentes externos às instituições escolares avaliadas:

O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos (Ceará, 2025).

Por fim, o Spaece pode ser aplicado tanto na modalidade diagnóstica quanto somativa (Ceará, 2022), o que permite a coleta de dados de diferentes momentos do processo educacional e a comparação entre eles, conferindo a essa avaliação um caráter abrangente.

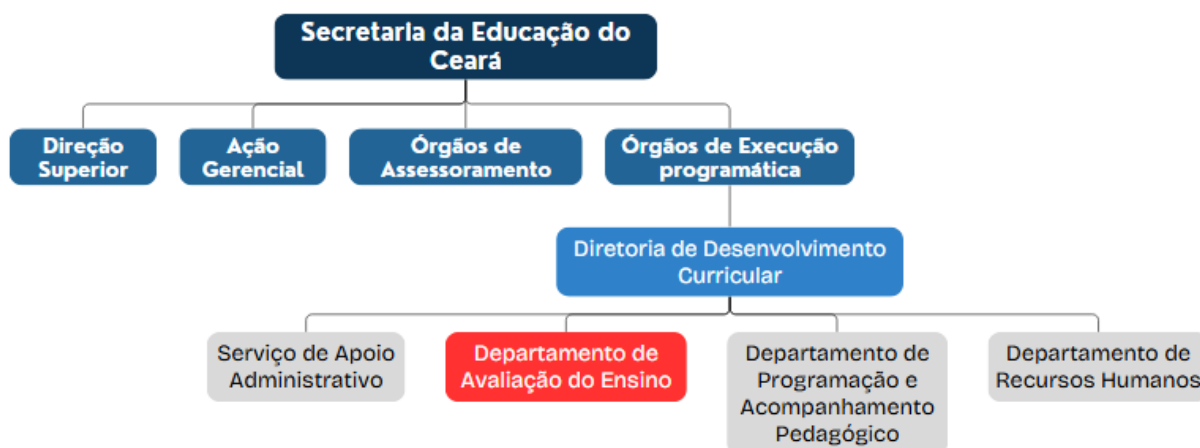
Tomando como base o que já foi exposto, na sequência, será apresentada a trajetória de regulamentação do Spaece e aprofundada a relação entre esse sistema e a formulação de políticas públicas, com base na teoria do Ciclo de Políticas Públicas, o que permitirá uma compreensão mais ampla da dimensão do uso (Senra *et al.*, 2024) desse sistema avaliativo.

3.2 As três gerações do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará

A construção do Spaece é precedida de iniciativas estatais no campo das avaliações. Segundo Magalhães Júnior, Lima e Faria (2013), os primeiros registros de uma avaliação em larga escala no estado do Ceará remontam às décadas de 1970 e 1980, com destaque para o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL), planejado em 1977 e aplicado pela primeira vez em 1981. Essa avaliação era dirigida a escolas de algumas regiões rurais do Ceará, visando coletar dados a respeito do desempenho dos estudantes da 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática (Magalhães Júnior; Lima e Faria, 2013). Tal procedimento impulsionou a realização do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), desenvolvido pelo MEC e Inep, de caráter nacional, e que viria a dar origem ao Saeb na década de 1990 (Magalhães Júnior; Lima e Faria, 2013).

Em 1991, durante o governo de Ciro Gomes (1991-1994) e em meio a um processo de reforma da educação básica no estado (Valdevino e Silva, 2021), foi decretada, por meio do Decreto de Nº 21.398 de 31 de maio de 1991 (Ceará, 1991), a reformulação da estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Ceará, criando o Departamento de Avaliação do Ensino (DEA) como um dos departamentos da Diretoria de Desenvolvimento Curricular:

Figura 8 - Estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Ceará a partir de 31 de maior de 1991⁵



Elaboração própria. Fonte: Ceará, 1991.

Esse passo foi fundamental para que o estado incorporasse em sua estrutura funcional a ideia de que o ensino deveria ser avaliado não somente por meio de iniciativas locais e internas à própria instituição, mas também pelo poder público, embora ainda não se possa falar da constituição de um estado avaliador nos moldes que serão vistos adiante.

No ano de 1992, foi implementado um sistema regional de avaliação no Ceará, denominado Avaliação do Rendimento Escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries, também conhecido como Avaliação das Quartas e Oitavas ou Avaliação da Qualidade do Ensino (Magalhães Júnior; Lima; Faria, 2013), de caráter amostral e direcionada aos estudantes das séries citadas da cidade de Fortaleza-CE (Magalhães Júnior; Lima; Faria, 2013). É importante esclarecer que essa iniciativa não foi encontrada nos documentos do Diário Oficial do Estado e tampouco na literatura que aborda a construção legal do sistema de avaliação cearense, o que confere a ele um caráter seminal e não estruturado como uma política de estado.

Inicialmente, as provas eram formuladas, validadas, pré-testadas, aplicadas e tinham seus resultados processados, analisados estatisticamente e convertidos em relatórios por instituições contratadas externas à Seduc-CE, a saber, a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) e o Centro de Treinamento e Desenvolvimento (Cetrede). À Seduc-CE cabia a preparação das escolas para o recebimento e realização das avaliações, além do treinamento dos

⁵A estrutura da Seduc-CE passou por diversas mudanças ao longo dos anos e, em 2025, apresenta-se organizada de forma bastante distinta da proposta em 1991. O antigo Departamento de Avaliação do Ensino foi substituído por outros departamentos e células voltadas à gestão de resultados, como a Célula de Avaliação Educacional e Desempenho Acadêmico (Ceade). Informações atualizadas sobre a organização da Seduc-CE foram encontradas, em outubro de 2025, no site oficial da Sedec-CE: <https://www.seduc.ce.gov.br>.

professores contratados e aplicadores, e da organização logística de pessoal (Costa; Vidal, 2022).

A partir de 1993, o sistema de avaliação cearense passou a considerar não apenas o rendimento, mas, sim, três eixos e dimensões da educação básica: “qualidade do ensino, produtividade do sistema e infraestrutura física” (Ceará, 1994 *apud*. Magalhães Júnior; Lima; Faria, 2013, p. 62). A qualidade do ensino era compreendida a partir do conhecimento dos estudantes nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática; a produtividade baseava-se no cálculo entre o número de alunos matriculados e aprovados, considerando as transferências para outras unidades escolares; e a infraestrutura dizia respeito à capacidade e à disponibilidade dos espaços físicos, equipamentos e instalações das escolas, bem como à sua utilização (Costa; Vidal, 2022).

O desenho da Avaliação do Rendimento Escolar voltado para a aferição do rendimento, infraestrutura e progressão escolares, permaneceu até 1995, quando passou a ser repensado e reformulado para, já em 1996, incluir tanto a dimensão cognitiva quanto a contextual, sendo esta segunda avaliada por meio da aplicação de questionários aos professores e gestores das unidades, além de passar a considerar fatores externos à escola que poderiam influenciar no desempenho dos estudantes e da escola de modo geral (Seduc-CE, 2025).

É importante dizer que, nos três primeiros ciclos da avaliação (1992, 1993 e 1994), os dados obtidos por meio do instrumento avaliativo eram convertidos em indicadores para aferir o desempenho dos estudantes nas disciplinas a partir da Teoria Clássica dos Itens (TCT). Segundo essa teoria, a quantidade bruta de acertos indica o quanto o estudante domina determinados conhecimentos. Já na edição de 1996, foi introduzida a Teoria de Resposta ao Item (TRI) no lugar da TCT, o que alterou significativamente a metodologia adotada para a aferição dos resultados (Seduc-CE, 2025).

Uma das principais diferenças entre a TCT e a TRI reside no fato de que, enquanto a TCT contabiliza numericamente os acertos do respondente em um teste, a TRI se baseia na probabilidade de acerto dos estudantes em função de um conjunto de habilidades. Em um teste utilizando a TCT, a nota de um estudante será determinada pelo número de acertos obtidos (por exemplo, 8 em 10). Já na TRI, o número total de acertos torna-se irrelevante, pois a proficiência é determinada pelo padrão de respostas em diferentes níveis de dificuldade.

Como explica Ruben Klein (2003) – um dos responsáveis pela incorporação da TRI ao Saeb junto a Dalton Andrade – quando os resultados de uma avaliação são analisados somente pelo percentual de acertos, perde-se a possibilidade de compará-los com os resultados de respondentes em outras etapas de ensino e em diferentes anos. Isso porque a comparação de erros e acertos só seria possível se os respondentes tivessem sido submetidos ao mesmo conjunto de itens ou a provas paralelas, o que é difícil garantir ao longo dos anos (Klein, 2003). Além disso, quando se trabalha com currículos extensos e com muitas habilidades, é imprescindível aplicar blocos de itens distintos entre os grupos, uma vez que é inviável formular uma avaliação que abranja todos os conteúdos ou grande parte deles. Portanto, com a introdução da TRI na metodologia da Avaliação do Rendimento do Ceará, possibilitou-se coletar dados baseados nas propriedades dos itens e na proficiência (habilidade) dos respondentes (Klein, 2003). Essa mudança permitiu que os resultados fossem comparáveis entre diferentes grupos, mesmo que tivessem respondido a blocos distintos de itens, além de viabilizar a análise do desempenho estudantil ao longo dos anos.

Com a reformulação de suas dimensões avaliativas e metodologia utilizada, o Spaece foi institucionalizado no ano 2000 através da Portaria Nº 101 de 17 de fevereiro daquele ano – oito anos depois do primeiro ciclo – e em cujo texto se verifica uma relação entre avaliação e políticas públicas:

[...] O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ, no uso de suas atribuições [...] e, CONSIDERANDO a) o disposto no Inciso IV, do Art.10 da Lei Nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que dispõe da incumbência do Estado em relação ao Sistema de Ensino; b) a política de educação do Estado que propõe a melhoria da qualidade e da eficiência da Educação Básica do Estado do Ceará, através da implementação de Programas e Ações apoiados nos princípios da equidade, efetividade, articulação e sustentabilidade; c) e que *a avaliação se constitui numa estratégia fundamental para fornecer aos gestores informações que necessitam e visam a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais* RESOLVE: 1. **Instituir a universalização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE**, na rede estadual de ensino; [...] (Ceará, 2000, p. 14, negrito do original e ênfase nossa).

A partir dessa Portaria, o Spaece passou a ser visto como um meio para se obter dados que pudessem subsidiar as políticas públicas educacionais e orientar quanto ao direcionamento de investimentos e recursos essenciais para a melhoria dos resultados. Dentre os objetivos definidos, destacam-se aqueles que explicitavam o projeto de expansão e efetivação de uma cultura de avaliação no estado: “2. **Incluir e ampliar** gradativamente o SPAECE na rede

municipal e particular; 3. **Definir** como objetivos de avaliação: [...] 3.4. Consolidar uma cultura de avaliação institucional no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará” (Ceará, 2000, p. 14, negrito do original).

Entre os anos de 1992 e 2000, o sistema de avaliação cearense passou por mudanças que alteraram não somente sua estrutura, mas também seus objetivos gerais e específicos. Centrado inicialmente na dimensão cognitiva, na progressão sistemática e na realidade físico-material das escolas, o sistema foi reformulado para associar o desempenho dos estudantes, aferido não mais de maneira quantitativa bruta (TCT), mas probabilística (TRI), às dimensões sociais, políticas e culturais que envolvem a realidade escolar. Com essa reformulação, fortaleceu-se uma concepção de escolas enquanto espaços em diálogo com a comunidade e as dinâmicas sociais, políticas e econômicas contextuais, a partir da consideração dos aspectos que permeiam as vivências escolares.

De 1992, ano que marca o primeiro ciclo da Avaliação de Desempenho do Ceará, até a Portaria 101/00 (Ceará, 2000), as iniciativas no âmbito da avaliação não se traduziam em mecanismos de indução das políticas públicas ou de responsabilização, mas apenas como instrumentos diagnósticos da realidade do ensino cearense. Esse período, compreendido entre 1992 e 2000, caracteriza o que Bonamino e Sousa (2012) denominaram de primeira geração da avaliação. Nessa primeira geração, as avaliações tinham a função de diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica por meio da aplicação de instrumentos avaliativos e questionários contextuais, por exemplo (Bonamino; Sousa, 2012). Já no ano de 2000, com a efetiva inclusão do Spaece no campo das políticas públicas, inaugurou-se no estado do Ceará a segunda geração das avaliações, que, conforme as autoras, é quando as avaliações deixam de ser instrumentos de coleta de dados e passam a estar atreladas às políticas públicas.

Em 2001, o Spaece passou a contar com um novo modelo de aplicação, no qual os estudantes respondiam à avaliação via internet. Esse projeto foi chamado de Spaece-Net, e estava associado ao Programa Internet na Escola. Com esse novo modelo pretendia-se:

I) verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos; II) promover a articulação de mecanismos de avaliação com as novas tecnologias; III) gratificar e premiar diretores, técnicos e servidores dos Crede e diretores, professores, servidores e alunos das escolas estaduais (Seduc-CE, 2025)

No ano seguinte, a Lei Nº 13.203/2002 (Ceará, 2002), estabeleceu o Prêmio Educacional *Escola do Novo Milênio-Educação Básica de Qualidade no Ceará*, que definia que os resultados obtidos pelas escolas no Spaece-Net, divulgados por meio de boletins para as Crede e junto a um Relatório Geral, subsidiariam premiações às escolas, aos servidores e aos alunos. Os objetivos dessa premiação eram:

- I - Promover o reconhecimento público das escolas estaduais, por desempenho, nas questões ligadas ao processo de avaliação, através do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará - SPAECE-NET;
- II - Melhorar o ambiente das escolas, criando um clima de qualidade com repercussão nos resultados da atividade fim da escola;
- III - Elevar o padrão de ensino público do Estado, visando propiciar melhores condições de educação à população cearense;
- IV - Verificar a proficiência dos alunos em relação ao desempenho escolar e ao uso da ferramenta computacional (Ceará, 2002b).

Observa-se que as avaliações estavam adquirindo centralidade na definição da qualidade educacional no estado do Ceará, de modo que o bom desempenho dos estudantes nas provas passou a ser associado às premiações. Essa prática teve abrangência limitada, pois as escolas só podiam ser premiadas se tivessem aderido ao Projeto de Melhoria da Escola e tivessem definido “metas para aprovação, evasão e ambiente físico” (Ceará, 2002b). Sua duração também foi curta, tendo sido revogada, em 2004, pela Lei Nº 13.541, de 22 de novembro daquele ano, que instituiu o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Ceará (Ceará, 2004).

Nessa nova regulamentação, o alcance de metas se destaca como um objetivo a ser cumprido pelas unidades de ensino:

Art. 3º. Será da competência da Secretaria da Educação Básica definir, a cada ano, as metas estaduais que servirão de parâmetros para que as escolas elaborem seus planos de ação e definam suas metas para a vertente pedagógica e as dimensões de gestão e qualidade (Ceará, 2004).

Tal objetivo também se traduziria em uma premiação que seria paga em dinheiro, e de maneira pontual, às escolas que aderissem ao programa de melhorias:

Art. 5º. O Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, instituirá o Selo de Qualidade da Educação Básica do Estado do Ceará para as unidades escolares participantes do Programa.

[...]

§ 3º Compete à Secretaria da Educação Básica elaborar e publicar, até 30 de setembro de cada ano, o Regulamento que orientará a concessão do *Prêmio Selo de Qualidade da Educação Básica do Estado do Ceará*.

[...]

§ 6º O Regulamento de que trata o § 3.º deste artigo, elaborado em conjunto com a Secretaria da Administração do Estado, instituirá uma premiação pecuniária não incorporável, para os servidores e professores da Secretaria da Educação Básica, lotados nas 50 (cinquenta) melhores unidades escolares contempladas com o Selo Certificação (Ceará, 2004, ênfase minha).

O Spaece é citado nessa legislação não como instrumento pelo qual a premiação ocorreria, mas sim como meio para “elevar a qualidade dos indicadores educacionais do Estado, tendo como referência o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (Ceará, 2004), reforçando a perspectiva de que havia se tornado uma ferramenta importante na condução das políticas públicas, atrelado a metas de desenvolvimento.

Tal como a regulamentação anterior, a Lei de 2004 (Ceará, 2004) também teve um tempo de vida curto, sendo revogada em 2009, e, esta última, em 2017.

Embora tenha envolvido a premiação de escolas, servidores e estudantes, essas iniciativas ainda não compunham um sistema de bonificações estruturado e dependente do Spaece, o que viria a ocorrer somente em 2009.

Assim, verifica-se que, entre 2000 e 2009, o Ceará incorporou uma série de projetos que validaram progressivamente o Spaece como ferramenta capaz de produzir dados da realidade educacional bem como instrumento pelo qual se construiria uma educação de qualidade a partir da definição de metas a serem alcançadas pelas instituições. Ainda que as premiações estivessem atreladas a algumas dessas iniciativas, elas foram pontuais e não chegaram a incluir o Spaece como meio de responsabilização sólida e meritocrática dos agentes sociais, o que permite associar o período 2000-2009 à segunda geração da avaliação proposta por Bonamino e Sousa (2012):

Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375).

Nesse caso, a premiação vinculada ao Spaece-Net, pode ser entendida como uma consequência material baseada diretamente nos resultados avaliativos. Entretanto, por se tratar de uma iniciativa de curta duração e que dependia de fatores, como a aderência ao Programa de

Melhorias, para ocorrer, a presente pesquisa não a considera como pertencente a uma política de responsabilização sólida própria da terceira geração da avaliação:

Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (Zaponi; Valença, 2009, *apud* Bonamino; Sousa, 2012, p. 375).

Tratava-se, nesse sentido, do prelúdio de mudança que viria a ser efetivada sistematicamente nos anos seguintes com a inauguração do *Prêmio Escola Nota Dez*.

Em 2007, a Lei nº 14.023 (Ceará, 2007) revogou a norma anterior, de 1996, e reafirmou que a realocação de recursos pelo Estado dependeria do desempenho dos municípios nas áreas de Educação, Saúde e Meio Ambiente, com o objetivo de priorizá-las nas agendas locais. No caso da educação, a legislação estabelece que o repasse deveria continuar ocorrendo da seguinte maneira:

Art. 1º - A parcela de 25% (vinte e cinco por cento) oriunda de receita do produto da arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação - ICMS -, será distribuída com os Municípios cearenses, conforme os seguintes critérios:

[...]

II - 18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem (Ceará, 2007).

Nesse sentido, não houve alteração no modelo de repasse estabelecido em 1996; a nova lei apenas garantiu sua continuidade.

Dois anos depois, em 2009, o *Prêmio Escola Nota Dez* passou a integrar as práticas gestonárias da educação no Ceará, consistindo em uma premiação direcionada às escolas que atendessem aos requisitos previamente estipulados pelo governo estadual do Ceará (Calderón; Raquel; Cabral, 2015).

Criado inicialmente para estimular o desenvolvimento da educação no Ceará, o *Prêmio Escola Nota Dez* mantém, desde 2009 – cujo texto foi revogado em 2015 (Ceará, 2015) – o objetivo de “Premiar as escolas públicas com os melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental” (Ceará, 2025). A definição das escolas premiadas tem como base o Índice de Desempenho Escolar da Alfabetização (IDE-alfa) e os

índices de desempenho do 5º e 9º anos (IDE-5 e IDE-9, respectivamente) em Língua Portuguesa e Matemática.

Além dos índices educacionais propriamente ditos, a premiação também se baseia no percentual de participantes do Spacece. A premiação também não se baseia nos resultados isolados da unidade escolar, já que para receber o prêmio, a escola deve pertencer a um Distrito de Educação, Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE, ou Superintendência das Escolas de Fortaleza – SEFO, que tiveram resultados conforme os requisitos mínimos para a premiação (Ceará, 2015).

Atendendo aos requisitos mínimos estipulados, as escolas com os melhores resultados recebem um prêmio em dinheiro, que, em 2015, era de R\$ 2.000 por aluno avaliado nos 2º, 5º e 9º anos. Por sua vez, as que tiveram os piores resultados no IDE-5 e IDE-9 recebem, também, uma contribuição financeira no valor de R\$ 1.000 por aluno para estimular o desenvolvimento de estratégias de melhoria. Nesse sentido:

Os recursos recebidos pela escola premiada devem ser utilizados, exclusivamente, em ações que objetivem incentivar o desempenho dos profissionais da escola, a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos, a melhoria de suas instalações físicas, o enriquecimento dos recursos didático-pedagógicos e o traslado da equipe de professores que realizarão ações pedagógicas na escola apoiada (Calderón; Raquel; Cabral, 2015, p. 527).

O pagamento da premiação ocorre em duas parcelas, de modo que a segunda parcela depende da comprovação das melhorias necessárias (Ceará, 2015). Dessa forma, o governo e a Seduc-CE buscam garantir que os recursos repassados às escolas sejam utilizados em prol do aprimoramento escolar. Outro mecanismo adotado pelo poder público referente a isso é a proibição das escolas premiadas de concorrerem no ano subsequente à mesma premiação (Ceará, 2015). Esse mecanismo visa impedir que as escolas priorizem a premiação em detrimento da efetivação de estratégias de melhoria da qualidade da educação.

Além da premiação em dinheiro, as escolas que tiveram os melhores resultados devem cooperar técnica e pedagogicamente com as que tiveram os piores resultados nos 5º e 9º anos, visando aprimorar os processos educacionais (Ceará, 2015). Essa cooperação é efetivada por meio de uma variedade de ações elaboradas entre as escolas premiadas e as unidades apoiadas (Calderón; Raquel; Cabral, 2015).

À luz da teoria de Pierre Bourdieu (2004), é possível associar essa relação entre as unidades premiadas e as instituições apoiadas a uma dinâmica de poder, na qual as escolas que alcançam resultados mais elevados, isto é, têm sua competência validada por pares por meio de indicadores de qualidade, passam a acumular prestígio no campo educacional, ao passo que esse prestígio também fomenta uma autoridade sobre o processo educativo. Prestígio e autoridade constituem um tipo de poder simbólico que, conforme é acumulado, determina a posição que a instituição ocupa no campo, podendo influenciar suas regras internas.

Como a premiação não pode ocorrer em anos consecutivos, há uma certa barreira para que esse poder não seja acumulado de maneira constante. Entretanto, essa premiação financeira, e mesmo simbólica, não deixa de impulsionar a unidade escolar rumo a novas premiações. Em contrapartida, as escolas apoiadas, ao receberem o recurso financeiro e o apoio técnico e pedagógico, dispõem de elementos para galgar posições mais elevadas nos próximos anos.

Sobre os resultados dessa cooperação, os autores Calderón; Raquel e Cabral (2015) salientaram, naquela época, que havia fragilidades quanto a isso, com destaque para a receptividade das escolas apoiadas, que nem sempre aceitavam a presença das escolas premiadas em suas dinâmicas internas. Esse dado reforça a concepção de poder supracitada, evidenciando que as relações interinstitucionais são marcadas, também, pela resistência à intervenção do outro que está ocupando, naquele momento, uma posição mais elevada na hierarquia. Essa resistência pode estar associada, ainda, a uma percepção das lacunas e dificuldades da unidade escolar como sinais de inferioridade.

Essas práticas de bonificação e premiação adotadas pelo Estado do Ceará correspondem às chamadas políticas de *accountability*, que, embora seja um termo polissêmico e complexo, pode ser entendido como um conjunto de ações do Estado voltadas à prestação de contas e à responsabilização, material e/ou simbólica, das escolas e sujeitos pelos resultados nas avaliações (Costa; Vidal, 2021). A efetivação dessa política no estado do Ceará se deu mediante a estruturação de uma gestão estadual orientada para resultados, os quais são obtidos por meio das avaliações educacionais (Costa; Vidal, 2021).

Como aponta Costa e Vidal (2021), há um extenso debate a respeito da política de *accountability*, não havendo consenso sobre seus significados e efeitos sobre as instituições e agentes envolvidos. Enquanto perspectivas críticas destacam o caráter negativo da política, apontando-a, por exemplo, como uma ferramenta que quantifica a qualidade educacional ou

estimula a competitividade entre escolas, professores e alunos, por outro lado, emergem concepções que compreendem a utilidade de ferramentas como essa para promover melhorias na educação (Costa e Vidal, 2021).

Sob uma perspectiva crítica, essas políticas podem gerar problemas, como a ocultação do real estado do desenvolvimento escolar, ao incentivar práticas que priorizam as disciplinas e habilidades avaliadas nos testes (Borges; Calderón, 2019), deixando de lado o desempenho em outras áreas do conhecimento, que acabam não sendo verificadas. Mas, apesar das críticas às políticas de *accountability* adotadas no Ceará, a premiação das escolas tem o potencial de impulsionar ações voltadas para a obtenção dos melhores resultados nas avaliações, especialmente entre aquelas de alto rendimento, que buscam manter o acesso a recursos substanciais para que isso se efetive.

Entretanto, cabe questionar em novos estudos os efeitos da *accountability* sobre escolas que permanecem no meio do *ranking* da Seduc-CE e cujo caminho até o topo com as escolas premiadas mostra-se muito longo. Teriam essas escolas incentivos suficientes para galgar posições mais altas a longo prazo, considerando, ainda, os atrasos recorrentes no pagamento das premiações? A presente pesquisa não pretende dar conta de tal questionamento, mas apontá-lo para futuras pesquisas em que seja possível avaliar a perspectiva das escolas não premiadas quanto ao futuro, considerando que as respostas obtidas possam ser valiosas para entender a eficácia da política de premiação.

À luz da teoria das três gerações da avaliação educacional proposta por Bonamino e Sousa (2012), e em contraposição a Valdevino e Silva (2021) – que situam o início da terceira geração em 2007 – é possível associar a política de premiação do Estado do Ceará, representada pelo *Prêmio Escola Nota Dez* (2009), à terceira geração das avaliações educacionais no Brasil. Essa fase se caracteriza pela implementação de políticas de responsabilização “sólida” por resultados, que passam a orientar diretamente a gestão escolar. Como destacam Valdevino e Silva (2021, p. 22), essa estratégia ampliou a atuação e a interferência do governo estadual sobre a educação municipal, evidenciando seu papel indutor na gestão da educação pública cearense.

Todavia, o *Prêmio Escola Nota Dez* consiste em somente uma parte do sistema de avaliação do Ceará. No entanto, os debates envolvendo essa política, especialmente sobre sua implementação e impacto, ajudam a refletir sobre como as avaliações se transformaram em um

dos pilares das políticas públicas educacionais no estado, evidenciando o caráter modificador dessa ferramenta.

3.3 O Spaece no ciclo de políticas públicas

A compreensão do Ciclo de Políticas Públicas exige, antes de tudo, o entendimento do próprio conceito de política pública, que, como salientam Viegas, Santana e Noda (2020), é complexo e diverso. As autoras ainda destacam que esse conceito é frequentemente confundido com “projeto” ou “programa”, ou mesmo com leis e regulamentos. Tal imprecisão decorre da redução da política à sua materialização, quando, na verdade, são os instrumentos materiais que concretizam a política, e não o contrário (Viegas; Santana; Noda, 2020, p. 43419). Enquanto algo que orienta a ação, a política não assume forma material, permanecendo no campo abstrato. Palumbo (1994 *apud* Viegas; Santana; Noda, 2020), por exemplo, conceitua política enquanto “intenção”, que pode ser reconhecida a partir de discursos, campanhas e outras formas de orientação das ações.

De forma menos abstrata, Secchi (2012) define política como “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (Secchi, 2012, p. 2). Assim, a política pública orienta ações voltadas ao coletivo. Para o autor, há duas formas principais de compreendê-la: a perspectiva multicêntrica e a estadocêntrica. A primeira reconhece que diferentes atores – inclusive instituições privadas – podem fomentar a criação de políticas, desde que voltadas à esfera pública. Já a segunda restringe o conceito a ações de agentes estatais, independentemente do público-alvo. Em síntese, a perspectiva multicêntrica enfatiza quem recebe a política, enquanto a estadocêntrica foca em quem a produz e implementa.

A política pública, portanto, é uma diretriz com início, meio e possibilidade de fim. Ainda que não seja formalmente encerrada, toda política é situada no tempo e, por isso, passível de término ou de reconfigurações.

No Ceará, o sistema avaliativo é construído mediante um contexto de transformações estatais. Valdevino e Silva (2021) identificam um processo de reestruturação iniciado nos anos 1980, voltado à modernização administrativa e ao desenvolvimento regional, que, na década seguinte, sobretudo no governo de Ciro Gomes (1991–1994), resultou em ações para a educação

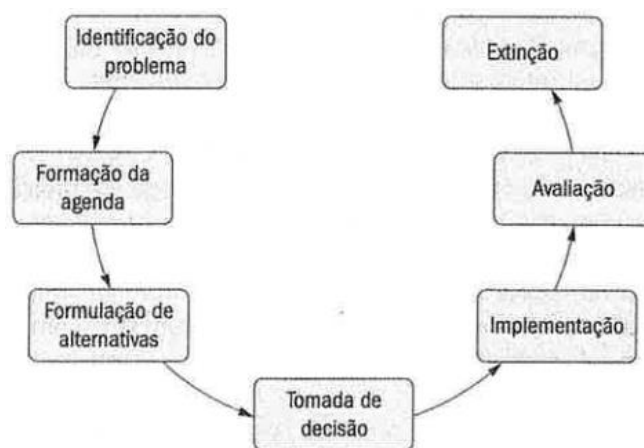
básica, com ênfase na universalização do ensino. Nesse cenário, a trajetória do Spaece pode ser entendida como parte de um ciclo mais amplo de formulação, implementação e reconfiguração de políticas, discutido por Secchi (2012). A seguir, será apresentado o Ciclo de Políticas Públicas e a inserção do Spaece em suas etapas, além da articulação com a teoria de Ball e Bowe (*apud* Mainardes, 2006), que destaca a influência de agentes externos nesse processo.

3.3.1 O Ciclo de Políticas Públicas para Leonardo Secchi

De acordo com Secchi (2012), o Ciclo de Políticas Públicas é composto por sete fases principais que, na prática, têm suas barreiras menos delimitadas que no esquema, e cuja sequência pode ou não ocorrer de maneira organizada – daí o caráter eminentemente didático e analítico desse desenho.

Essas sete fases são: 1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação, 7) extinção, dispostas da seguinte forma pelo autor:

Figura 9 – Ciclo de Políticas Públicas por Secchi (2012)



Fonte: Secchi, 2012, p. 33.

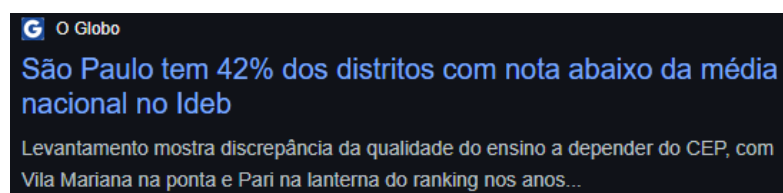
A identificação do problema é a etapa inicial, onde os atores diversos reconhecem que há uma discrepância entre a realidade ideal e a realidade vivenciada, fazendo emergir uma demanda de resolução daquele problema (Secchi, 2012). Nesse sentido, um conjunto de dados adquiridos por meio da aplicação de instrumentos avaliativos pode ser útil nessa etapa de reconhecimento de um problema a respeito daquela realidade analisada. No caso da Educação,

identificar que estudantes estão abaixo de determinadas metas de desempenho a partir de instrumentos avaliativos, pode gerar uma demanda por melhoria dos processos educacionais, por exemplo.

A segunda etapa diz respeito à formação de uma agenda, quando diferentes agentes compreendem que um certo problema identificado é merecedor da atenção das entidades públicas, transformando-se em uma agenda (Secchi, 2012). Dentre esses agentes estão os canais de comunicação e informação, como jornais e programas de TV, que veiculam informações selecionadas, a fim de conferir destaque ao tema, trazendo-o para a discussão pública e, eventualmente, fomentando a criação de uma agenda de ações para tratar dele.

No campo da Educação, destaca-se a difusão de informações sobre o desempenho dos estudantes dos sistemas de ensino nacionais por meio da mídia. Um exemplo emblemático é o enfoque dado por grandes jornais aos resultados das escolas no Ideb:

Figura 10 - Jornal O Globo: Resultados da cidade de São Paulo no Ideb 2023



Fonte: Freitas, 2025.

Notícias e reportagens, como a produzida por Hyndara Freitas para *O Globo* (Freitas, 2025), a respeito dos resultados de São Paulo no Ideb, não apenas oferecem uma abordagem crítica sobre o tema, como também têm o potencial de orientar as demandas coletivas. Ao expor, por exemplo, que alguns distritos paulistas apresentaram notas abaixo da média, o conteúdo jornalístico pode mobilizar a sociedade a exigir respostas e soluções para o problema retratado. Cabe destacar, contudo, que as propostas de solução tendem a variar de acordo com as crenças, valores e ideologias predominantes nesse coletivo.

As etapas seguintes, de formulação de alternativas, tomadas de decisão e implementação, demarcam a entrada efetiva dos problemas reconhecidos e elencados pelo coletivo na agenda política. Nessas fases são estabelecidas as metas a serem alcançadas, custo-benefício das ações, agentes e instrumentos mobilizados, dentre outras decisões que dão corpo à política pública (Secchi, 2012).

Após a implementação de uma política, é fundamental aferir os resultados gerados, o que ocorre na etapa de avaliação, que consiste no: “processo de julgamentos deliberados sobre a validade de propostas para a ação pública, bem como sobre o sucesso ou a falha de projetos que foram colocados em prática” (Anderson, 1979 *apud*. Secchi, 2012, p. 49). Ainda, essa avaliação pode ocorrer antes, durante ou depois da implementação de uma política (Secchi, 2012).

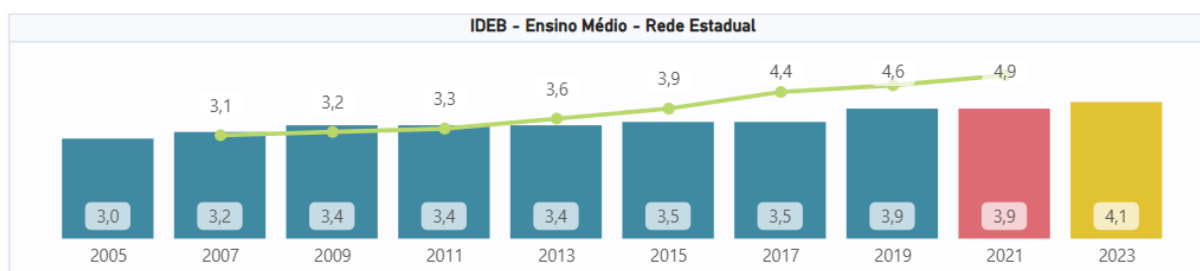
O objetivo central da avaliação de uma política é oferecer um quadro de dados a respeito da realidade analisada a fim de conferir se o problema anteriormente identificado foi sanado, reduzido, ampliado ou inalterado (Secchi, 2012). A partir dessa avaliação, é possível constatar se aquela política implementada deve ser continuada ou extinta (Secchi, 2012).

Para julgar uma política pública, é necessário estabelecer critérios, indicadores e padrões que permitam reconhecer a distância entre a realidade concreta e a ideal. Como no exemplo citado, os resultados de São Paulo no Ideb de 2023 foram considerados, na reportagem de *O Globo*, inferiores aos padrões previamente estipulados, o que aponta para a necessidade de ações corretivas.

Nesse sentido, Secchi (2012) compreende os padrões como um tipo de referência comparativa dos indicadores, que permite confrontar os resultados obtidos nas avaliações com os valores estabelecidos nesses parâmetros. Vale dizer que os padrões podem ser quantitativos ou qualitativos, a depender dos objetivos da avaliação.

Um exemplo de padrão bastante comum na área da educação é o desempenho histórico das redes de ensino, utilizado como base para julgar se os resultados melhoraram, pioraram ou permaneceram estáveis ao longo do tempo.

Figura 11 - Ideb do Ensino Médio da rede estadual do Brasil, 2005 a 2023



Fonte: Inep, s/d., Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Nesse gráfico, a linha horizontal sobre as colunas refere-se à meta a ser alcançada no Ensino Médio da rede estadual em nível nacional. As colunas indicam os resultados obtidos entre 2005 e 2023. Como exposto anteriormente, a linha de meta representa o padrão esperado de desempenho, assim como os resultados anteriores também funcionam como parâmetros, mas, neste caso, a serem superados.

Com relação aos critérios, a avaliação de uma política pública baseia-se no seguinte:

Quadro 6 - Critérios de avaliação de uma política pública

Critério	Descrição
Economicidade	Nível de utilização de recursos (<i>inputs</i>)
Eficiência econômica	Relação entre <i>inputs</i> (recursos utilizados) e <i>outputs</i> (produtividade)
Eficiência administrativa	Nível de conformação da execução a métodos preestabelecidos.
Eficácia	Nível de alcance de metas ou objetivos preestabelecidos.
Equidade	Homogeneidade de distribuição de benefícios (ou punições) entre os destinatários de uma política pública.

Elaboração própria. Fonte: Secchi, 2012, p. 50.

Esses critérios são operacionalizados por indicadores que medem tanto esforços (*input*) quanto realizações ou produções (*output* e resultados) (Secchi, 2012). Novamente, o Ideb pode ser elencado como um bom exemplo de como funcionam esses indicadores. Formado pelos resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala e nos dados do Censo Escolar, o Ideb é utilizado para medir o desempenho (ou qualidade, conforme a definição oficial) da educação no país, operacionalizando critérios específicos, como se verá mais adiante.

Antes de prosseguir, cabe ressaltar, como aponta Secchi (2012), que nem sempre as avaliações geram os dados esperados pelos avaliadores ou produzem informações realmente úteis para a análise de determinada realidade. A elaboração de uma avaliação é um processo

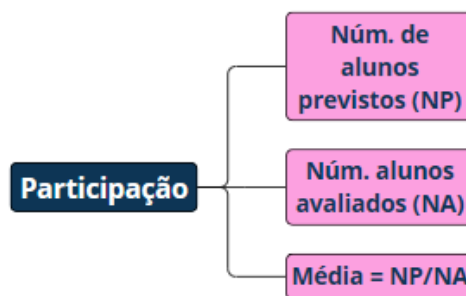
complexo, que exige amplo conhecimento tanto sobre o contexto a ser avaliado quanto sobre os instrumentos utilizados. Além disso, mesmo quando os dados desejados são produzidos, eles não têm o poder de transformar a realidade por si só. Ao contrário, é necessário que haja a mediação de agentes responsáveis por sua análise, divulgação e, principalmente, por incorporá-los de forma efetiva às ações que visam intervir ou melhorar essa realidade.

A partir da análise dos instrumentos que compõem as avaliações, é possível identificar se há uma predileção por determinados critérios em detrimento de outros e, conseqüentemente, os valores que orientam esse processo.

Para conferir os critérios, indicadores e padrões priorizados no Spaace, optou-se por verificar os boletins disponíveis para a população em geral no *site* do CAEd. Esses boletins mostram tanto os resultados de cada aplicação quanto explicações acerca dos índices mobilizados.

Em 2022, conforme o boletim mais recente do *site* até o presente momento, os resultados do Spaace haviam sido calculados considerando os indicadores de participação e desempenho:

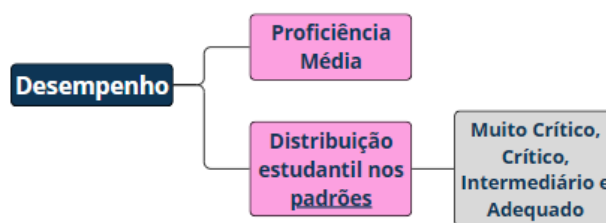
Figura 12 - Indicador de Participação do Spaace



Elaboração própria. Fonte: Ceará, 2022.

O Indicador de Participação é composto por indicadores secundários, os quais consideram o número de alunos previstos para a realização da avaliação e o número de alunos avaliados, bem como a média de participação calculada pela razão entre os dois. A participação é calculada nos seguintes níveis: turma, escola, município, CREDE e rede (Ceará, 2022).

Figura 13 - Indicador de Desempenho do Spacee



Elaboração própria. Fonte: Ceará, 2022.

O Indicador de Desempenho, por sua vez, é calculado a partir da Proficiência média e da distribuição dos estudantes nos padrões “muito crítico”, “crítico”, “intermediário” e “adequado” em cada etapa de ensino e para cada componente curricular (Ceará, 2022).

O cálculo da proficiência é realizado a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite a atribuição de um valor/peso para cada item da prova, baseando-se nos seguintes parâmetros: (a) capacidade de discriminação; (b) grau de dificuldade; (c) probabilidade de acerto ao acaso (Ceará, 2022). Com base na proficiência dos estudantes, é possível calcular a proficiência média das escolas e redes de ensino. A partir de uma escala de proficiência, é possível, por fim, determinar os padrões para identificar o nível de proficiência dos estudantes (crítico, muito crítico, etc.) de acordo com as expectativas de aprendizagem (Ceará, 2022):

Figura 14 - Níveis de corte de proficiência por etapa de ensino e seus respectivos padrões de desempenho

Etapa	Padrão				Proficiência
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	
5º ano EF	Até 125	125 a 175	175 a 225	Acima de 225	
9º ano EF	Até 200	200 a 250	250 a 300	Acima de 300	
3ª série EM	Até 225	225 a 275	275 a 325	Acima de 325	

Adaptado. Fonte: Ceará, 2022.

Os indicadores supracitados conformam o Índice de Desempenho Escolar (IDE) para cada etapa do ensino.

Vale observar que, nos boletins de 2022, no indicador de desempenho, há a menção do “Percentual de acerto por descritor”, que se baseia na Teoria Clássica dos Itens e permite identificar o número de acertos em cada habilidade da matriz de conteúdo. Entretanto, não fica claro de que maneira esse percentual é agregado ao indicador. Ainda, no relatório de resultados

disponibilizado pela Seduc-CE referente ao Spaece 2022, esse percentual não é mostrado na composição do cálculo⁶.

Tendo em vista a estruturação do cálculo utilizado no Spaece, conforme os dados mais recentes encontrados, é possível afirmar que os indicadores que compõem o IDE operacionalizam prioritariamente o critério da eficiência ao dar ênfase aos resultados produzidos, e eficácia, ao estabelecer metas padronizadas a serem alcançadas. Ainda que o Spaece não realize um cálculo direto sobre os insumos utilizados, a noção de economicidade é mobilizada em documentos orientadores das políticas educacionais cearenses que reiteram a necessidade de um melhor gerenciamento da educação com uso eficiente dos recursos.

3.3.2 A teoria dos contextos de Stephen Ball e Richard Bowe

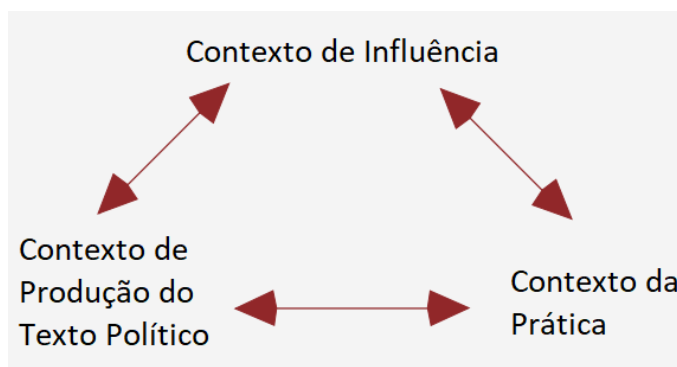
Reconhece-se que existe uma variedade de abordagens sobre o Ciclo de Políticas Públicas, cada uma com seus objetivos e especificidades. Entre elas, destaca-se a proposta de Stephen Ball e Richard Bowe, analisada por Jefferson Mainardes em artigo publicado em 2006.

A partir de Mainardes (2006), assume-se que estudar as políticas públicas por meio da abordagem cíclica permite compreendê-las não como produtos estanques de processos lineares e rígidos, mas sim como reflexos de relações dinâmicas envolvendo interesses e significados distintos. Nesse sentido, retomar a abordagem de Ball e Bowe será importante para conferir ao Ciclo maior complexidade, considerando aspectos não contemplados plenamente na obra de Leonardo Secchi (2012).

O Ciclo proposto por Ball e Bowe (*apud* Mainardes, 2006), é formado não por etapas ou fases, como se verificou em Secchi (2012), mas sim por contextos interligados entre si. Esses contextos são: Contexto da Influência; Contexto da Produção do Texto Político e Contexto da Prática.

⁶ Os indicadores que aparecem são: Código da Etapa; Etapa; Código da Rede; Rede; Edição; Proficiência Média; Desvio Padrão; Indicação do Padrão de Desempenho; Muito Crítico; Crítico; Intermediário; Adequado; População; Alunos Efetivos; Alunos Efetivos (Ponderado)¹; Percentual de Participação (Ponderado)¹; Taxa de Participação; Proficiência Padronizada; Fator de Ajuste; Número de Alunos no Muito Crítico; Número de Alunos no Crítico; Número de Alunos no Intermediário; Número de Alunos no Adequado; IDE EF LP; IDE Médio EF (Seduc-CE).

Figura 15 - Ciclo de Políticas Públicas conforme teoria de Ball e Bowe (*apud* Mainardes)



Fonte: Bowe *et al.*, 1992, p. 20 *apud* Mainardes, 2006, p. 51, tradução própria.

O Contexto de Influência é entendido como a arena em que normalmente uma política pública é iniciada e onde ocorrem os embates ideológicos (Mainardes, 2006). Por exemplo, na área da Educação, as disputas em torno do que é educação e quais são seus objetivos ocorrem no Contexto da Influência, de maneira que os agentes nessa arena almejam fazer valer suas ideias por meio de discursos construídos para fortalecer e validar sua posição.

A trajetória do Spaece estudada até o momento, revela que, no campo das disputas ideológicas, prevaleceu uma concepção de educação como área regulável pelo Estado, baseada na associação entre desempenho estudantil em áreas específicas e uma noção de qualidade quantificável. Essa visão pragmática da avaliação, centrada na dimensão do uso (Senra *et al.*, 2024), impôs-se como dominante no Contexto de Influência.

Um aspecto positivo dessa abordagem de Ball e Bowe (*apud* Mainardes, 2006) está na não exclusão de agentes internacionais no Campo de Influência. Os autores consideram que agências e organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo, também estão presentes nesse contexto de disputas, buscando a adesão de suas ideologias.

Esse adendo é relevante porque, no caso do Brasil, e especificamente no Ceará, a presença de agentes internacionais foi uma realidade, influenciando a maneira como o Estado passou a compreender a Educação e a conduzir as políticas públicas nesse setor, como se verá no subcapítulo 3.3.4. *O desenvolvimento educacional no Ceará e sua relação com o Banco Mundial.*

O segundo contexto é o da Produção do Texto Político, que é justamente aquele que representa a política pública. Um exemplo de texto político é o que se encontra nos diários

oficiais. A seu respeito, Mainardes explica que a “política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Mainardes, 2006, p. 52). Isso significa que, embora um documento oficial represente uma política na sua materialidade discursiva, ele não é suficiente para expressar como essa política foi implementada na prática, seu nível de adesão e efeitos. Em outras palavras, a aprovação de uma determinada lei não implica em sua efetivação no campo prático, o que depende de diversos fatores externos ao texto, como a aceitação pública.

A aceitação ou os níveis de adesão do coletivo a uma política ocorrem no Contexto da Prática. É nessa arena que as políticas entram em contato com o público e são reinterpretadas por ele, produzindo efeitos que dependem justamente desse movimento de incorporação (Mainardes, 2006). Tal concepção confere aos indivíduos inseridos no processo político um papel ativo no Ciclo de Políticas Públicas – com um conjunto próprio de ideias e crenças –, e não o de meros receptores ou incorporadores das mudanças propostas.

Com base nessa perspectiva, compreende-se que, no campo das políticas públicas educacionais no Ceará, a incorporação das mudanças pretendidas pelo governo desde a reforma do Estado encontrou, na prática, a participação ativa dos agentes envolvidos no processo, como servidores públicos, gestores escolares, docentes e alunos. Estudos voltados à percepção de professores e estudantes sobre a implementação do Spaece, por exemplo, são essenciais para analisar o encontro entre a política planejada e a prática concreta.

Além dos três contextos tradicionais supracitados, existem outros dois formulados posteriormente por Ball (1994 *apud* 2006) e incluídos no ciclo: o Contexto dos Resultados, onde os efeitos de uma política são produzidos, e o Contexto das Estratégias Políticas, onde são formuladas as atividades e ações para lidar com os efeitos gerados por uma política.

Embora o Contexto dos Resultados se aproxime do Contexto da Prática, é importante explicar como a diferença entre eles opera. O Contexto da Prática, como se viu, é onde a política é transformada em uma ação (um programa, uma atividade etc.). Nesse contexto, centraliza-se a maneira como a política materializada no texto político é implementada e recebida pelo coletivo. Por outro lado, o Contexto dos Resultados é formado pelos efeitos gerados pelas políticas, de modo que se pergunta “o que/qual” foi o resultado, e não “como” ele se produziu. Nesse sentido, estudos que se voltam para os impactos do Spaece no cotidiano escolar, por exemplo, são representativos de análises focadas no Contexto dos Resultados.

Tomando como base a pesquisa desenvolvida no presente capítulo sobre o Space, é possível afirmar que há uma ênfase maior no Contexto de Produção dos Textos Políticos, de modo que tem sido realçado a forma como a política educacional cearense vem se materializando no estado por meio, sobretudo, de documentos oficiais.

3.3.4 O desenvolvimento educacional no Ceará e sua relação com o Banco Mundial

No século XX, com a aproximação do encerramento da Segunda Guerra Mundial, novas dinâmicas no cenário geopolítico e econômico começaram a se estabelecer no globo. Com o fim do grande conflito, os Estados Unidos e a União Soviética passaram a disputar por áreas de influência no que ficou conhecido como Guerra Fria (1946-1991). Nessa disputa, organizações internacionais despontaram como mecanismos de intervenção regional e expansão de influência global.

Criado em 1944 durante a conferência de Bretton Woods, nos EUA, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – órgão que hoje compõe as instituições do Grupo Banco Mundial –, junto ao FMI, passaram a representar os interesses dessa potência capitalista ocidental no mundo, com o objetivo de: “criar a estrutura para a cooperação econômica internacional e a reconstrução no pós-guerra” (World Bank, s.d., tradução própria). Em seus artigos, o BM previa, além da reconstrução, “o aumento do desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento” (World Bank, s.d., tradução própria). Seu primeiro presidente, responsável por idealizar as bases do que viria a ser a organização e recrutar pessoas para compor o grupo, foi Eugene Meyer, natural de Los Angeles, nos EUA, e com vasta experiência no setor financeiro (World Bank, s.d., tradução própria).

Na prática, o BM é uma instituição de crédito que atua oferecendo crédito, empréstimos e doações aos países em desenvolvimento com os quais estabelece parceria. Esses créditos e empréstimos são ofertados a juros baixos, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de áreas chave, como educação e saúde, dos países tomadores (World Bank, s.d.).

De acordo com dados da própria agência, a concessão de empréstimos aos países interessados ocorre da seguinte maneira: i) o país elabora um projeto para atender a alguma necessidade; ii) esse projeto é enviado ao BM; iii) o projeto é analisado por uma equipe do BM, a qual também se encarrega de obter todas as informações referente àquela necessidade

apontada pelo país interessado, bem como busca garantir que o fomento a esse projeto é essencial; iv) os possíveis efeitos da efetivação do projeto são analisados, bem como os retornos que ele dará; v) negociações são feitas a fim de elaborar estratégias de implementação; vi) com o projeto aprovado, o BM se encarrega de conceder os recursos e monitorar o seu uso; vii) por fim, o BM avalia os reais efeitos da implementação do projeto (World Bank, 2012).

Dessa forma, para um projeto ser aprovado pela equipe do BM, é necessário que ele atenda a alguns requisitos estabelecidos pelo grupo. Entretanto, a identificação da necessidade e a elaboração do projeto permanecem aos cuidados da nação interessada. Essa dinâmica permite estabelecer uma relação de cooperação entre o Estado e a agência internacional, de modo que a autonomia nacional se mantém, ao passo que a agência consegue direcionar as ações locais para o cumprimento de metas estabelecidas em seu interior.

Dito isso, em 14 de janeiro de 1946, dois anos após a conferência de Bretton Woods, - realizada em Washington – DC, EUA, como estratégia de reconstrução internacional após a Segunda Guerra Mundial (World Bank, s/d) - o Brasil assinou a primeira parceria com a organização voltada à concessão de empréstimos para a expansão da rede de telefonia e capacidade energética no país (World Bank, s.d.). Em 1956, foi assinada a cooperação com a Corporação Financeira Internacional (CFI) e, posteriormente, com a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), em 1963, e em 1993 com a Plataforma de Garantia do Grupo Banco Mundial (World Bank, s.d.).

O primeiro projeto no setor educacional brasileiro, apoiado pelo BM, data de 1971, denominado *Education I*, no qual se identifica o seguinte objetivo:

O empréstimo proposto ajudaria a financiar: (a) a construção e equipagem de uma nova escola agrícola de nível médio e ampliações em outras sete; (b) a construção e equipagem de ampliações em duas escolas industriais de nível médio; (c) a construção e equipagem de cinco novos centros de formação de engenheiros operacionais e a ampliação de um centro existente; (d) honorários de consultores, assistência técnica e salários de funcionários designados da Unidade do Projeto. (World Bank - P006243, 1971, tradução de Chat GPT AI).

Após esse projeto, foram estabelecidas outras parcerias, sendo o primeiro projeto regional o de Minas Gerais, datado de 1977 (World Bank - P006278, 1977).

Em 1978, identifica-se o primeiro projeto voltado ao desenvolvimento socioprodutivo no estado do Ceará, denominado *Projeto de Desenvolvimento Rural do Ceará* (em português) (World Bank - P006286, 1978). Esse primeiro projeto cearense foi de alcance geográfico

limitado, pois abarcava apenas a região da Serra da Ibiapaba, envolvendo ações voltadas sobretudo ao setor produtivo agrícola.

Em um segundo momento, em 1980, outro projeto foi elaborado para promover o desenvolvimento do Ceará, agora, incluindo o setor educacional (World Bank - P006310, 1981):

O Segundo Projeto de Desenvolvimento Rural do Ceará ajudará a aumentar a produtividade e a renda de cerca de 60.000 famílias agricultoras e aproximadamente 1.100 pequenos empreendedores por meio de: (a) serviços de extensão agrícola, experimentação, levantamento fundiário, titulação e compra de terras; (b) desenvolvimento de cooperativas agrícolas; (c) apoio a pequenos empreendimentos não agrícolas; (d) construção de estradas vicinais, instalações de comercialização e pequenos sistemas de irrigação; (e) oferta de serviços de educação, saúde e saneamento; (f) coordenação e gestão do projeto. [...] (World Bank - P006310, 1981, tradução própria).

Reconhece-se que esse novo projeto é mais amplo que o anterior, considerando o desenvolvimento social como parte integrante do desenvolvimento regional. Assim, educação, saúde e saneamento passam a agregar os investimentos estatais junto ao setor produtivo.

Foi também em 1980 que a primeira legislação a respeito do sistema avaliativo cearense entrou em vigor, criando o Edurural-NE por meio do Decreto nº 85.287 (Ceará, 1980). Em seu primeiro artigo, a relação do programa com o BM é destacada:

Art. 1º. Para dar cumprimento aos compromissos constantes do Contrato MEC /BIRD nº 1867/BR/1980, celebrado em 18 de julho de 1980 entre o Governo da União e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), fica instituído no Ministério da Educação e Cultura o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL-NE (Ceará, 1980).

A relação entre o estado do Ceará e o BM estava concretizada, o que viria a ser continuado em 2000 com o novo projeto de desenvolvimento da educação cearense, chamado *Brazil - CEARA Basic Education Quality Project* (Brasil – Projeto de Qualidade da Educação Básica do Ceará), cujo objetivo era “promover maior qualidade, eficiência e equidade na oferta dos serviços educacionais” (World Bank, 2001, tradução própria) por meio de ações voltadas, dentre outras intenções, para o aprimoramento dos resultados e utilização de insumos e “fortalecimento da capacidade gerencial e administrativa dos níveis central, regional e municipal para ofertar serviços públicos de educação com eficiência” (World Bank, 2000, tradução em Chat GPT AI).

Os conceitos de qualidade e eficiência são mobilizados nesse documento, assim como a ênfase na dimensão gerencial da educação. Essa abordagem pode ser interpretada a partir da categorização proposta por Benno Sander (2007) sobre as teorias da administração educacional. Segundo o autor, no campo da economia, eficiência refere-se à capacidade de produzir máximos resultados com o uso mínimo de recursos, tempo e energia (Sander, 2007). Essa noção foi amplamente incorporada por teóricos que buscaram aplicar princípios da administração empresarial à educação (Sander, 2007).

No que tange à avaliação do projeto, nota-se uma referência aos recursos utilizados e resultados produzidos, o que Secchi (2012) englobou nos seguintes critérios de avaliação de políticas públicas: i) economicidade (utilização de recursos – *inputs*); ii) produtividade (resultados produzidos – *outputs*) e iii) eficiência econômica (relação entre *input* e *output*) (Secchi, 2012, p. 63). A consecução de objetivos e produção de resultados eficientes dependem, nesse sentido, de uma questão gerencial, confirmando a transposição de conceitos da administração econômica aos processos educacionais.

Ressalta-se, contudo, que tal transposição conceitual apresenta um problema central, que reside no fato de que a educação passa a ser tratada como produto ou serviço, e não como direito social. Enquanto direito social, o Estado tem o dever de garantir educação equânime a todos, conforme determina a Constituição. Já produtos e serviços não seguem essa lógica, pois são regulados pelo mercado, e não por princípios de justiça social.

Além disso, a associação entre qualidade educacional e processos gerenciais voltados à eficácia também apresenta o risco de reduzir os desafios da educação brasileira a uma questão meramente administrativa, quando, na realidade, os problemas são de naturezas diversas, como o financiamento insuficiente ou a própria desigualdade estrutural que marca o país.

A noção de equidade também aparece no documento do BM de 2000, mas, novamente, essa equidade pode ser compreendida tanto no sentido de distribuição de benefícios quanto de punições (Secchi, 2012, p. 63).

Na descrição do projeto do BM com foco na educação cearense, são elencadas, ainda, algumas ações para alcançar os objetivos propostos, com destaque para a criação de programas de:

[...] formação inicial e continuada de professores, inclusive com apoio das universidades estaduais para oferecer formação em nível superior; [...] garantir Padrões Operacionais Básicos em cada escola, com os insumos e recursos

humanos mínimos para funcionamento adequado e ambiente de aprendizagem eficaz [e] fortalecer o Sistema de Apoio Pedagógico, oferecendo suporte aos professores e aumentando a responsabilização e os resultados escolares. (World Bank, 2000, tradução em Chat GPT AI).

Criava-se, portanto, uma cultura economicista da educação voltada para os resultados, ao mesmo tempo em que se viabilizavam ações meritocráticas, que se consolidariam por meio de premiações e bonificações nos anos subsequentes. Ainda, estabelecia-se a necessidade de formação de profissionais e qualificação do corpo laboral para atuar na rede de ensino básico do estado. Tal demanda coadunava com a tendência nacional de criação dos mestrados profissionais, explicitada nos anos 2000.

Com o passar dos anos, novos projetos foram firmados entre o BM e o estado do Ceará, com o objetivo de desenvolver setores chave, incluindo a educação. Nesses documentos posteriores, a relação entre desenvolvimento, alocação de recursos e alcance de metas e resultados foi explicitada (World Bank - P082142, 2005; World Bank - P106765, 2009). A gestão voltada para a performance, bem como a modernização do estado, foram também tópicos de destaque nos documentos, reforçando o compromisso do BM com esse modelo de desenvolvimento.

É importante lembrar também que, ainda em 1990, o BM, juntamente com outras agências internacionais, firmou um compromisso com o desenvolvimento educacional global, expresso na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, assinada em Jomtien, na Tailândia.

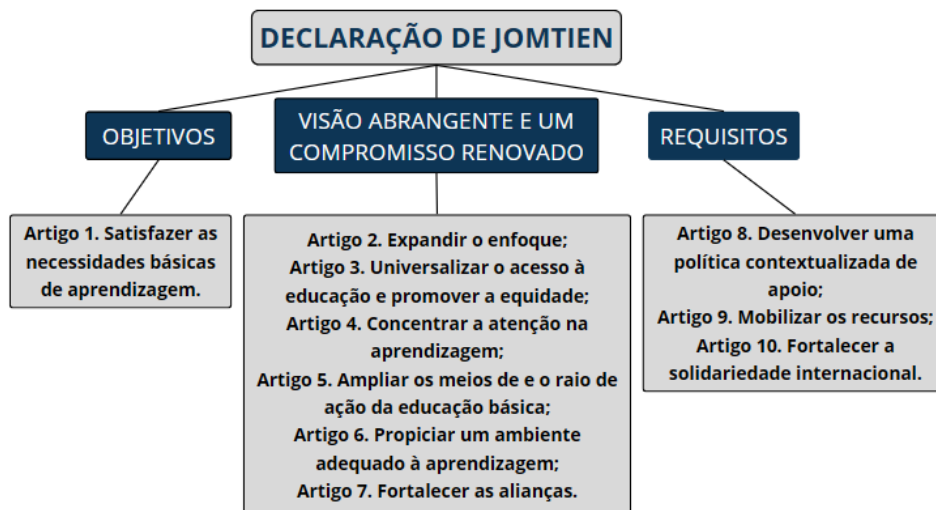
A Conferência de Jomtien foi realizada com a intenção de defender a expansão do acesso à educação básica e as condições de permanência como meio para sanar uma série de problemas globais, conforme expresso na declaração, fruto dessa conferência:

[...] o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. [...] a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (Unesco, 1990).

Nesse documento, os autores retomam a Carta de Direitos Humanos, no que diz respeito à educação universal, com o objetivo de expor que seus objetivos são historicamente justificados.

Contando com nove páginas, a declaração é dividida em dez objetivos principais, quais sejam:

Figura 16 - Estrutura da Declaração de Jomtien



Elaboração própria. Fonte: Unesco, 1990.

Por necessidades básicas educacionais (Artigo 1), a declaração considera o desenvolvimento do conjunto de saberes, práticas, valores e normas de uma sociedade, bem como sua produção cultural.

No que diz respeito à ampliação do enfoque (Artigos 2, 3, 4, 5, 6 e 7), destacam-se três compromissos centrais: i) promover uma educação de qualidade; ii) garantir o acesso de todos à educação, iii) combater as desigualdades por meio de ações que visam a equidade.

Nesse tópico, reforça-se a necessidade de investir na aprendizagem de conteúdos úteis e que gerem resultados verificáveis. Para tanto, a família também é considerada um sistema promotor da educação: “O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental” (Unesco, 1990). Mas é importante atentar que tal percepção retira do poder público o papel de garantir que todos usufruam de seus direitos sociais, o que é reforçado pela inclusão da educação não formal nas possibilidades de promoção do ensino.

Também há destaque para a realização de alianças entre as instituições públicas e entre o setor público e privado, e público e religioso, de modo que:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa (Unesco, 1990)

Essa fala também merece atenção, uma vez que parte do pressuposto de que o setor público, em algum momento, será insuficiente para promover o desenvolvimento educacional, abrindo precedentes para a ampliação da presença de agentes do mercado no ensino básico.

No tópico dos requisitos, ressalta-se a necessidade de ampliar o apoio dos setores da sociedade à educação, bem como de realocar os recursos necessários de maneira eficiente, de modo que:

Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento [...] das dotações orçamentárias [valor aprovado para a execução de uma dada atividade] aos serviços de educação básica. [...] Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos (Unesco, 1990).

A concepção do “gasto correto” dos recursos em educação, coaduna-se com o que foi implementado no Ceará a partir dos anos 2000, cujo enfoque dos projetos estava no uso eficiente dos recursos a partir de uma gestão adequada, a fim de produzir resultados que traduziriam o desempenho e, por conseguinte, a qualidade no campo educacional.

Em síntese, a relação entre o BM e o Ceará contribuiu para a consolidação de uma agenda educacional orientada por princípios gerenciais e voltada para a *performance*. Ainda que o BM não imponha modelos de maneira direta, os projetos firmados – como o de 2000 – trouxeram metas que, na prática, induziram o estado a adotar mecanismos de responsabilização e controle de resultados. A exigência de planejamento técnico, avaliação de impactos e uso eficiente dos recursos se traduziu localmente em ações concretas, como a cristalização de um sistema avaliativo de caráter regional. Por fim, os objetivos projetados para a rede educacional do Ceará também se alinhavam aos objetivos definidos na Declaração de Jomtien, de 1990, da qual o BM foi signatário.

A despeito dos pontos de atenção aqui destacados, reconhece-se que a parceria firmada entre o Brasil e o BM no tocante à educação cearense apresentou vantagens que se traduziram em investimento direto na rede pública estadual, contribuindo para que o Ceará despontasse, ao longo dos anos, como fornecedor de um dos melhores ensinos do Brasil no *ranking* do Ideb⁷.

⁷ Nos resultados de 2023, o Ceará apareceu em 2º lugar no *ranking* do Ideb para o ensino na rede pública, com uma nota de 6,5 para os anos iniciais do ensino fundamental. Já para os anos finais, a nota foi 5,4, e o Ceará ocupou o 3º lugar no *ranking*. No Ensino Médio, a nota do Ceará foi de 4,3, o que lhe conferiu o 9º lugar no *ranking*.

Da mesma forma, reconhece-se que a Declaração de Jomtien foi paradigmática ao recuperar valores e princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos no que diz respeito à educação. Seu valor reside na centralização da questão da universalização do acesso ao ensino e na priorização da educação equitativa, trazendo luz aos problemas estruturais e fomentando planos de ação para que eles sejam sanados.

O que se pontua, entretanto, é a noção de qualidade estritamente vinculada ao rendimento escolar e à reforma gerencial como meio para garanti-la. O que se verifica, na prática, é que o rendimento aferido pelas avaliações e traduzido em indicadores sociais, é apenas uma parte do complexo processo de ensino e aprendizagem. Defende-se que uma educação de qualidade é também aquela que produza significados para a comunidade, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos para sua atuação cidadã, o que se acredita que pode ser feito com o uso pragmático das ferramentas que atualmente as sociedades dispõem, como as próprias avaliações educacionais.

*

Em resumo, a perspectiva adotada neste capítulo concilia dois modelos de análise das políticas públicas, aproveitando-se de seu potencial explicativo. A vantagem dessa integração está na possibilidade de compreender a confecção das políticas públicas de maneira mais abrangente, incorporando agentes e atores que, de outro modo, seriam obscurecidos.

Nesse sentido, buscamos mostrar que o Spaece, a avaliação educacional cearense, é fruto de processos complexos e interdependentes, envolvendo atores estatais, agentes internacionais e a sociedade local, aproximando-nos de uma perspectiva não centrada somente na figura do estado. A análise histórica da relação entre Ceará e Banco Mundial demonstra como parcerias internacionais influenciaram a agenda educacional, consolidando práticas de responsabilização, planejamento técnico e monitoramento de resultados.

Ressaltamos que a trajetória desse sistema evidencia a materialização de diretrizes políticas em instrumentos avaliativos, pautados por critérios de produtividade, eficácia e equidade, mas também revela limites, como a ênfase na eficiência gerencial e a redução da educação a resultados mensuráveis. A observação de potencialidades e limites nos confere uma visão crítica do sistema, permitindo reflexões que visem o aprimoramento das políticas educacionais. Com isso, almejamos analisar como profissionais da Educação também

compreendem o sistema avaliativo cearense, tomando como base sua produção acadêmico-científica.

4 A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DO PROGRAMA DE GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA UFJF/CAEd

Até o momento, apresentamos o processo de consolidação da pós-graduação profissional no Brasil e do programa de mestrado profissional da UFJF/CAEd voltado à pesquisa em gestão e avaliação educacional. Também discutimos os aspectos teórico-conceituais das avaliações educacionais, bem como a trajetória histórica e legal do Spaece e suas relações com instituições locais e globais.

No presente capítulo, o objetivo é analisar a produção acadêmico-científica do mestrado profissional em questão, com foco no Spaece, buscando responder à seguinte pergunta: como esse sistema de avaliação é abordado pelos autores das dissertações do PPGP e quais temas e desafios relacionados a ele são tratados em seus trabalhos?

Para tanto, foi realizado um levantamento quantitativo das dissertações e uma análise qualitativa dos resumos e dos Planos de Ação Educacional - componente obrigatório da dissertação -, adotando como metodologia a combinação do Estado da Arte da análise documental.

4.1 Levantamento quantitativo da produção acadêmico-científica entre 2012 e 2022

A etapa inicial consistiu na extração, do Banco de Teses e Dissertações da UFJF, dos dados de título, autoria e ano de toda a produção do Programa de Gestão e Avaliação da Educação Pública. As informações foram organizadas em uma planilha Excel para posterior análise⁸. Ao todo, foram extraídos 1064 trabalhos, contudo, durante a leitura dos títulos, foi identificada uma dissertação repetida; portanto, o quantitativo foi reduzido para 1063 trabalhos.

A leitura de todos os títulos foi efetuada para identificar o foco de análise de cada trabalho, organizando-os, na sequência, em eixos temáticos mais amplos criados por nós para fins analíticos.

⁸ A dissertação duplicada no sistema é "*Escola em prisões no Ceará: os desafios na implementação de avaliações internas para avanço de escolaridade*", de Derek de Sousa Tavares. Conforme o documento original, a defesa ocorreu em 2021; entretanto, no sistema, constam duas entradas com datas diferentes: 2021 e 2022, indicando duplicação de registro.

Os eixos temáticos criados para organizar as dissertações foram: Gestão e organização escolar; Programas, currículos e práticas pedagógicas; Avaliação, monitoramento e desempenho educacional; Ingresso, permanência e trajetórias escolares; Formação e atuação profissional; Infraestrutura e recursos materiais e Experiências internacionais. Cada um deles abarca uma série de trabalhos com focos de análise distintos, porém, relacionados:

Tabela 4 - Volume de dissertações segundo eixos temáticos e seus respectivos focos de análise, de 2012 a 2022

Eixos temáticos e focos de análise	Quantidade
Gestão e organização escolar	262
Autonomia escolar	3
Entidades públicas educacionais	15
Espaços de gestão escolar	10
Gestão dos espaços educacionais	201
Parcerias institucionais	3
Participação da comunidade nas dinâmicas escolares	11
Regulamentação e transparência institucional	19
Programas, currículos e práticas pedagógicas	236
Práticas pedagógicas: outros	13
Práticas pedagógicas: uso de TICs	19
Programas acadêmicos e curriculares	115
Programas e políticas educacionais: alfabetização escolar	17
Programas e políticas educacionais: correção de fluxo escolar	6
Programas e políticas educacionais: educação especial	1
Programas e políticas educacionais: outros	46
Programas e políticas educacionais: professor diretor	6
Programas e políticas educacionais: responsabilização e bonificação	5
Programas e políticas socioeconômicos	2
Projetos político-pedagógicos	6
Avaliação, monitoramento e desempenho educacional	234
Avaliação de desempenho profissional	18
Avaliação educacional	132
Eficácia escolar e desempenho e rendimento estudantil	52
Índices e indicadores socioeconômicos	4
Monitoramento e intervenção pedagógica	28
Ingresso, permanência e trajetórias escolares	143
Apoio e assistência estudantil	4
Experiências de egressos	5
Fluxo escolar: progressão e retenção	36
Frequência escolar	4

Igualdade, equidade e desigualdades escolares: inclusão	29
Igualdade, equidade e desigualdades escolares: outros	5
Ingresso em instituições de ensino	2
Permanência estudantil	47
Protagonismo discente	3
Segurança e bem-estar no ambiente escolar: consumo de substâncias	1
Segurança e bem-estar no ambiente escolar: indisciplina	1
Segurança e bem-estar no ambiente escolar: violência	6
Formação e atuação profissional	141
Concursos públicos e efetivo profissional	3
Exercício profissional, experiências e desafios	44
Formação profissional	92
Saúde do profissional e segurança do trabalho	2
Infraestrutura e recursos materiais	41
Infraestrutura dos espaços educacionais	34
Orçamento, despesas e financiamento institucional	7
Experiências internacionais	6
Outros países	4
Políticas internacionais e intercâmbios	2
Total Geral	1063

Elaboração própria.

Em *Gestão e organização escolar*, os trabalhos enfatizam processos e escolhas administrativas, como a adoção de políticas para a gestão democrática ou autônoma, além de aspectos concernentes às instituições onde a gestão ocorre. Em *Programas, currículos e práticas pedagógicas*, as dissertações voltam-se para a estruturação curricular, as políticas e programas no universo escolar visando o desenvolvimento dos estudantes, como o foco no uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. O eixo *Avaliação, monitoramento e desempenho educacional* é onde estão concentradas as análises sobre avaliação de estudantes e profissionais, sobretudo com foco nos indicadores de desempenho. Em *Ingresso, permanência e trajetórias escolares*, os trabalhos trazem temas como fluxo escolar, evasão, frequência, desigualdades, inclusão, apoio estudantil, e outros concernentes aos desafios da experiência estudantil. O eixo *Formação e atuação profissional* inclui trabalhos sobre a experiência dos profissionais da educação. O eixo *Infraestrutura e recursos materiais* trata de condições físicas das escolas e dos elementos que impactam diretamente o funcionamento do ambiente escolar. Por fim, o eixo *Experiências internacionais* abrange dissertações com foco em políticas e práticas educacionais de outros países ou em iniciativas de intercâmbio e cooperação internacional.

Como se observa, embora os trabalhos tenham sido agrupados com base na semelhança de seus focos principais, os eixos temáticos não devem ser entendidos de forma rígida. Muitos estudos abordam temas que atravessam mais de uma categoria, evidenciando sobreposição de assuntos e interconexões entre os eixos definidos.

O eixo *Avaliação, monitoramento e desempenho educacional* configura o terceiro maior da lista em quantidade de trabalhos enquadrados (234), ficando atrás de *Gestão e organização escolar* (262) e *Programas, currículos e práticas pedagógicas* (236). No que diz respeito aos focos de análise, as *Avaliações educacionais* configuram o segundo maior entre as dissertações (132), ficando atrás apenas do foco *Gestão da educação*. Esses dados estão alinhados com os objetivos do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, que articula especialmente as dimensões da gestão e avaliação como centrais em sua proposta formativa.

Tratando especificamente das dissertações com foco em avaliação educacional, que constituem o objeto deste estudo, foi possível agrupá-las em três unidades analíticas, que permitem identificar três aspectos centrais: i) a etapa de ensino à qual a avaliação se aplica; ii) o nível da avaliação, com base na classificação de Freitas *et al.* (2012) — avaliação da aprendizagem, institucional ou de redes/sistemas; iii) o nome da avaliação propriamente dita.

Considerando que nem todos os títulos das dissertações trazem seus objetos de pesquisa de maneira explícita, foi aplicada a denominação “Indefinido” para todos os casos em que essas informações não foram identificadas nessa etapa de leitura.

Tabela 5 - Volume de dissertações com foco em avaliação educacional segundo a etapa do ensino, de 2012 a 2022

Etapa	Volume
Educação Básica	120
Educação superior ou profissional	5
Indefinido	7
Total Geral	132

Elaboração própria.

A educação básica, embora não seja a única etapa possível de se trabalhar no programa de mestrado profissional estudado, representou 90,9% da produção acadêmico-científica total, mostrando uma predileção para a realização de projetos voltados para a formação escolar obrigatória.

Tabela 6 - Volume de dissertações com foco em avaliação educacional segundo o nível, de 2012 a 2022

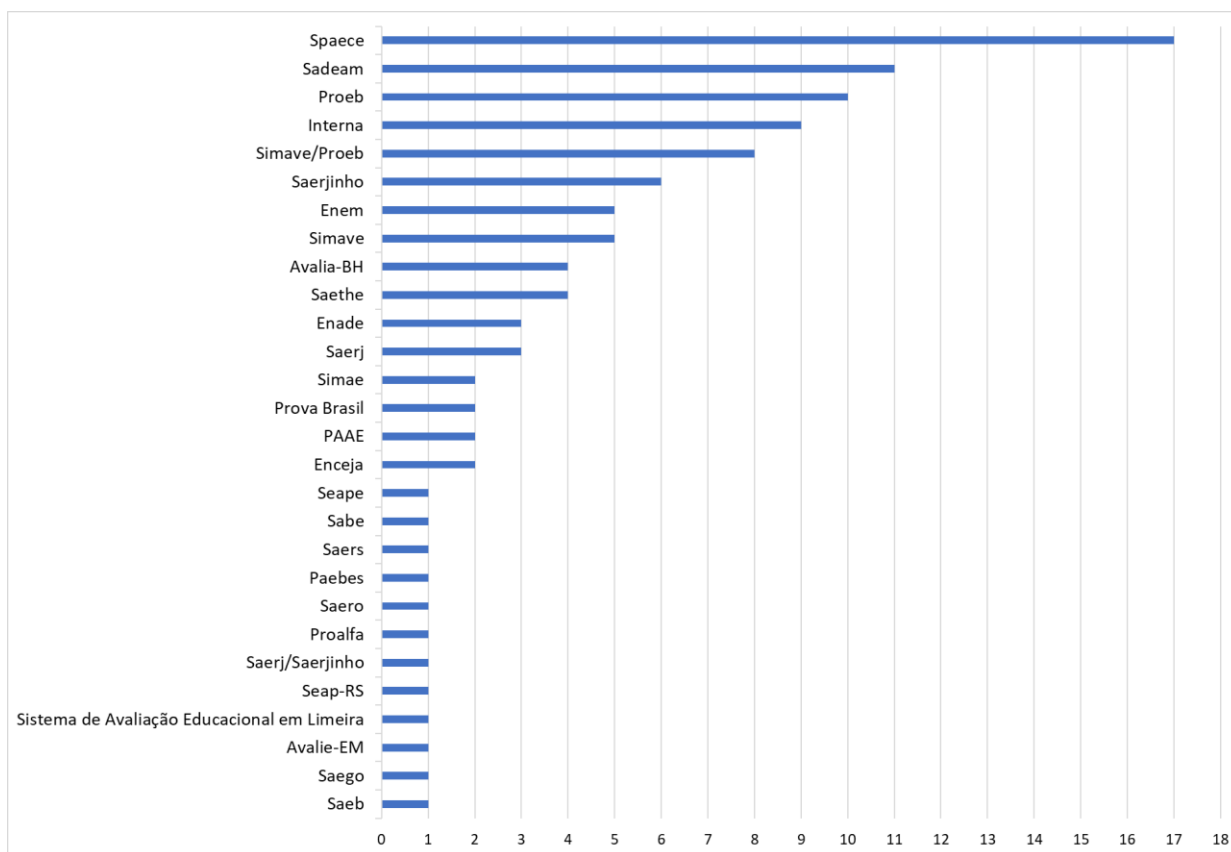
Nível	Volume
Avaliação institucional	8
Avaliação da aprendizagem	14
Indefinido	18
Avaliação de rede/sistema	92
Total Geral	132

Elaboração própria.

Dos níveis de avaliação, conforme classificação de Freitas *et al.* (20120), sobressaem-se as produções sobre avaliações de rede/sistemas, como o Spaece, Simave e outros, representando quase 70% das pesquisas.

Com relação às avaliações específicas, foi possível constatar a presença marcante do Spaece como foco de análise das dissertações:

Gráfico 3 - Volume de dissertações defendidas entre 2012 e 2022 segundo sistema de avaliação educacional estudado



Elaboração própria.

De acordo com o levantamento e a organização dos dados, das 105 dissertações que tratavam de avaliações educacionais específicas – excluindo as classificadas como “indefinido” – 17 tinham como foco o Spaece. Essas 17 dissertações foram selecionadas para compor a análise qualitativa sobre o Estado da Arte do Spaece na produção do mestrado profissional da UFJF.

Outros dois sistemas de destaque no programa são o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam), com 12 trabalhos e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), com 13 trabalhos — considerando aqui os que abordam conjuntamente o Simave e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb).

A predominância de estudos sobre Spaece e outras avaliações, frequentemente elaboradas pelo CAEd, como o Sadaem e Simave, pode ser explicada pela demanda das respectivas secretarias na produção de conhecimentos sobre seus sistemas. Isso porque o

programa de mestrado profissional em Gestão e Avaliação, do CAEd, funciona por meio de contratações e convênios com as entidades públicas, como exprime o último edital disponível no *site* da instituição:

3.1) Para fins deste Edital, considera-se:

I. Contratante: órgão ou entidade da administração pública federal, estadual ou municipal, direta ou indireta, ou instituição vinculada à promoção do ensino, pesquisa e extensão, responsável por firmar contratos ou convênios com a Universidade Federal de Juiz de Fora para destinação de vagas do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

II. Contratada: Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio de seu núcleo acadêmico Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF, com a qual a Contratante firma contrato ou convênio, pactuando a execução dos serviços educacionais para oferta do Mestrado Profissional, cujo processo de seleção é regulado por este Edital.

III. Candidatos: servidores com inscrição efetiva nos sistemas públicos de educação básica ou servidores e funcionários dos órgãos e instituições contratantes, os quais atendam às normas adicionais respectivas, selecionados por critério de mérito e desempenho, bem como público em geral que venha a concorrer às vagas franqueadas, quando for o caso, nos anos em que estas estiverem disponíveis (UFJF, 2024).

Dito isso, entende-se que as entidades públicas devem firmar um acordo com a UFJF/CAEd para que seus servidores tenham acesso às vagas no curso (no caso de sobra de vagas, estas são abertas para livre concorrência). No caso do Ceará, verifica-se, portanto, que o estado tem investido extensamente na formação de seus profissionais para atuarem no sistema avaliativo.

As 17 dissertações que versam sobre o Spaece são:

Quadro 7 - Dissertações sobre Spaece: autoria, orientação, ano de defesa e título

#	Autoria	Orientação	A no	Dissertação
1	Linéia Moreira Maciel	Lina Kátia Mesquita de Oliveira	2 013	O uso do Spaece pela secretaria municipal da educação de Quixadá: desafios e possibilidades
2	Jobenemar Carvalho dos Santos	Lina Kátia Mesquita de Oliveira	2 014	A organização e realização dos seminários de apropriação dos resultados do Spaece na coordenadoria regional de desenvolvimento da educação – Crede 11/Ceará.
3	Roberto Claudio Bento da Silva	Alexandre Chibebe Nicolella	2 014	Apropriação dos resultados do Spaece pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará

4	Francisco Igor Magalhães Mapurunga Bezerra	Marcelo Tadeu Baumann Burgos	014	2	O impacto do ensino noturno nos resultados do Spaece: o caso de duas escolas do Ceará
5	José Célio Pinheiro	Lourival Batista de Oliveira Junior	016	2	Gestão dos resultados do Spaece pelas escolas da rede estadual de Quixadá – Ceará
6	Francisco Jucivânio Félix de Sousa	Marco Aurélio Kistemann Júnior	016	2	Reflexões sobre a apropriação de resultados de matemática do Spaece: o caso da escola do jabuti
7	Ana Paula Pequeno Matos	Marco Aurélio Kistemann Júnior	017	2	Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de matemática e português do Spaece
8	Rachel Braga Alves de Matos	Alessandra Maia Lima Alves	019	2	Apropriação dos resultados das avaliações do Spaece: estudo de caso em uma escola estadual de ensino médio do Ceará
9	Leandro Carlos Oliveira Sales	Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello	019	2	Apropriação e uso dos resultados do Spaece: o caso da escola Antônio Sabino Guerra
0	Lucia Kelly Souza Menezes	Marco Aurélio Kistemann Júnior	019	2	Possibilidades de uso dos resultados do Spaece do ensino fundamental para subsidiar a gestão pedagógica numa escola de ensino médio
1	Maria Verônica Furtado Mesquita	Tufi Machado Soares	020	2	Apropriação dos resultados do sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (Spaece) e sua repercussão na escola de ensino médio Raimundo Nonato Ribeiro em Trairi-CE
2	Luciana Bortolucci de Oliveira	Edna Silva Faria	020	2	Uma análise do baixo acesso dos boletins pedagógicos de resultados do Spaece 2017
3	Débora Fernandes Brasil	Marco Aurélio Kistemann Júnior	021	2	O uso pedagógico dos resultados do Spaece em uma escola de ensino médio: desafios e possibilidades
4	José Genivan de Moura	Carolina Alves Magaldi	021	2	Apropriação e uso dos dados do Spaece, em matemática: caso de gestão da escola de ensino médio nossa senhora da assunção
5	Francisco Aragoney de Andrade Silva	Frederico Braida Rodrigues de Paula	021	2	Apropriação e uso pedagógico dos dados educacionais obtidos nas avaliações do Spaece: caso da escola de ensino médio Alfredo Machado
6	Renê de Aquino Rodrigues	Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim	022	2	Impactos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na educação matemática: a apropriação pedagógica dos resultados na escola estadual de ensino fundamental e médio José Tristão filho

A partir da nuvem de palavras, é possível identificar que os termos “resultado”, “uso” e “apropriação” aparecem de maneira expressiva nos títulos das dissertações, indicando que esses trabalhos se voltaram especialmente para a incorporação dos resultados da avaliação externa no cotidiano das práticas escolares. O termo “gestão” também é bastante mobilizado, considerando o todo da nuvem, mostrando que a apropriação dos resultados ocorre, sobremaneira, na esfera administrativa da educação.

Chama atenção a recorrência dos termos “médio” e “caso”, que indica uma predileção pelos estudos das avaliações aplicadas ao Ensino Médio, bem como por estudos pontuais, isto é, de casos. Essa última informação coaduna com a orientação do programa de mestrado da UFJF/CAEd, que prevê a elaboração de trabalhos utilizando a metodologia Estudo de Caso:

A dissertação de mestrado foi dividida em três etapas, cada qual correspondendo a uma disciplina: na primeira, o aluno define o caso de gestão que irá estudar, aprofundando a metodologia do Estudo de Caso, culminando com a produção de seu projeto de pesquisa e sua pesquisa de campo, com o apoio de seminários de pesquisa e orientação individual para a coleta e tratamento de dados (UFJF/CAEd, 2025).

Outro termo recorrente nos títulos é “matemática”, embora o Spaece também englobe provas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, é possível fazer uma relação entre apropriação ou uso dos resultados direcionados ao ensino de Matemática, indicando, possivelmente, que nesse componente curricular há uma demanda maior de intervenção a partir dos dados obtidos nas avaliações do Spaece.

Os dados apresentados até aqui permitem construir um panorama da produção acadêmico-científica sobre o SPAECE no conjunto de dissertações do Programa de Mestrado Profissional da UFJF/CAEd, a partir de 2012, e compreender a relevância dessa produção no contexto geral do programa e dos estudos sobre avaliações educacionais. Na sequência, serão analisadas as 17 dissertações e seus respectivos Plano de Ação Educacional (PAE).

4.2 Temas, problemas, soluções e resultados: análise qualitativa dos resumos das dissertações

Como estratégia metodológica para organizar e interpretar os dados provenientes das dissertações analisadas, foi feita uma leitura dos resumos de cada trabalho e elaborada uma nuvem de palavras e um quadro analítico com base nas informações dos textos. A

sistematização foi necessária para identificar com mais clareza os elementos estruturantes de cada pesquisa, permitindo comparações entre os trabalhos.

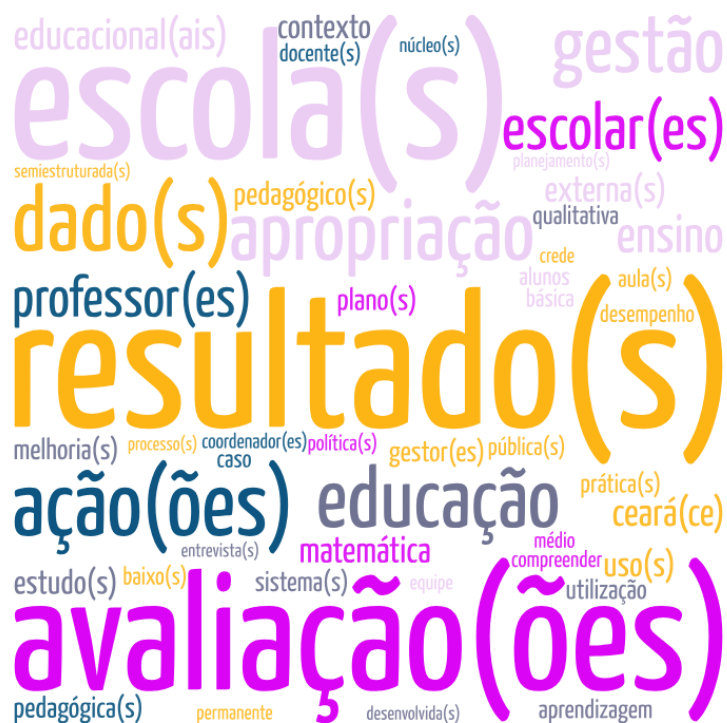
Com relação à nuvem de palavras, o procedimento envolveu algumas etapas: os resumos foram organizados em um único documento e inseridos no gerador *Nube de palabras*. A partir disso, foi possível identificar a frequência das palavras. Como muitas palavras eram termos vazios, isto é, que não carregam significado temático para esta pesquisa, elas foram excluídas na hora de gerar a nuvem. Exemplos de termos excluídos foram as preposições, pronomes, verbos auxiliares ou substantivos genéricos, como “pela”, “nas”, “sobre” e “além”, que são preposições que aparecem com frequência em qualquer tipo de texto, apenas ligando ideias, sem indicar um assunto específico. Também foram removidos substantivos contextuais como “universidade”, “federal”, pois são próprios daquele corpus e aparecem por força da estrutura do documento, não por relevância temática. A exclusão dessas palavras evita ruídos e permite que a nuvem destaque termos realmente significativos para a compreensão do conteúdo analisado.

Durante a remoção das palavras vazias, foi possível agrupar termos recorrentes no singular e no plural, como 'avaliação' e 'avaliações', representando-os de forma unificada – por exemplo, 'avaliação(ões)' – o que contribui para uma visualização mais limpa e representativa das palavras.

Com as palavras filtradas e agrupadas, foi necessário reinseri-las em um novo software online e gratuito (WordArt¹⁰) – dada a limitação do anterior – para transformá-las em um recurso gráfico:

¹⁰ Disponível em: <https://wordart.com>. Acesso em: 12 jul. 2025.

Figura 18 - Nuvem de palavras a partir dos resumos das dissertações



Elaborado em: WordArt.

A nova nuvem, assim como a gerada a partir dos títulos das dissertações, evidencia a recorrência dos termos “resultado(s)”, “uso(s)” e “apropriação”, o que reforça a ênfase do mestrado profissional da UFJF/CAEd nessa temática. Destaca-se, além desses termos, as palavras “dado(s)”, que reforçam a importância das informações geradas a partir das avaliações educacionais para subsidiar as ações no campo educacional e, sobretudo, nos ambientes escolares.

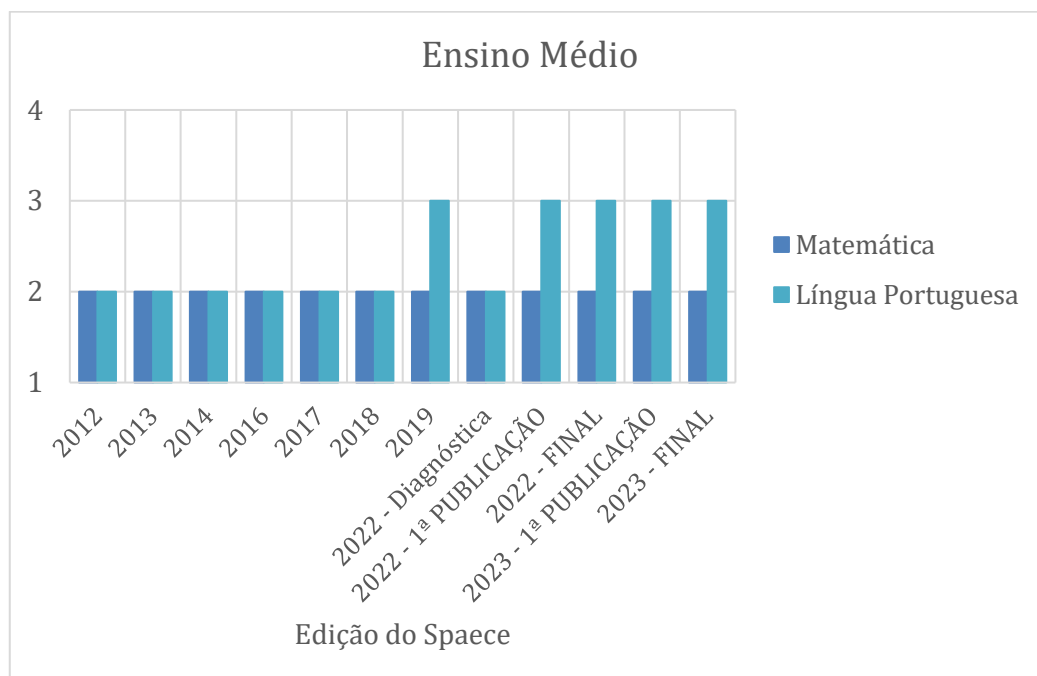
Também é importante mencionar que “gestão” e “professor(es)/docente(s)” são os agentes que aparecem em primeiro plano, demonstrando que as pesquisas e planos propostos se direcionam especialmente a eles. Em um segundo plano aparecem os coordenadores, também inseridos nos processos pedagógicos, e, por último, os alunos. Compreendemos, a partir disso, que os estudantes, enquanto agentes do processo educativo, não configuram o foco de análise dessas pesquisas, as quais se voltam predominantemente para as equipes e entidades de gestão pedagógica.

Os termos “baixo(s)” e “melhoria(s)”, associados ao desempenho dos estudantes e das escolas de modo geral nas avaliações externas, também são relevantes no conjunto do corpus textual, sendo, em muitos casos, o ponto de partida dessas pesquisas.

Por fim, o componente curricular que se sobressai na nuvem é a Matemática, o que indica uma possível demanda prioritária de intervenção nessa área na rede pública cearense. Tomando como base os resultados oficiais do Spaece nos últimos anos, é possível relacionar a recorrência do componente de matemática nas dissertações à realidade educacional cearense.

Os resultados do Spaece são divulgados no *site* oficial da Seduc-CE. Por meio deles, é possível analisar o desempenho dos estudantes de todas as escolas e regiões do Ceará, bem como de cada CREDE. Dentre as informações disponíveis, há o Padrão de Desempenho, definido a partir da proficiência média dos estudantes nas disciplinas avaliadas. Esse padrão é formado por quatro estágios de desenvolvimento: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Para facilitar a visualização desses dados em cada etapa de ensino e para cada componente curricular, foram elaborados gráficos onde os estágios são numerados de 1 a 4, sendo: 1 – muito crítico; 2 – crítico; 3 – intermediário e 4 – adequado.

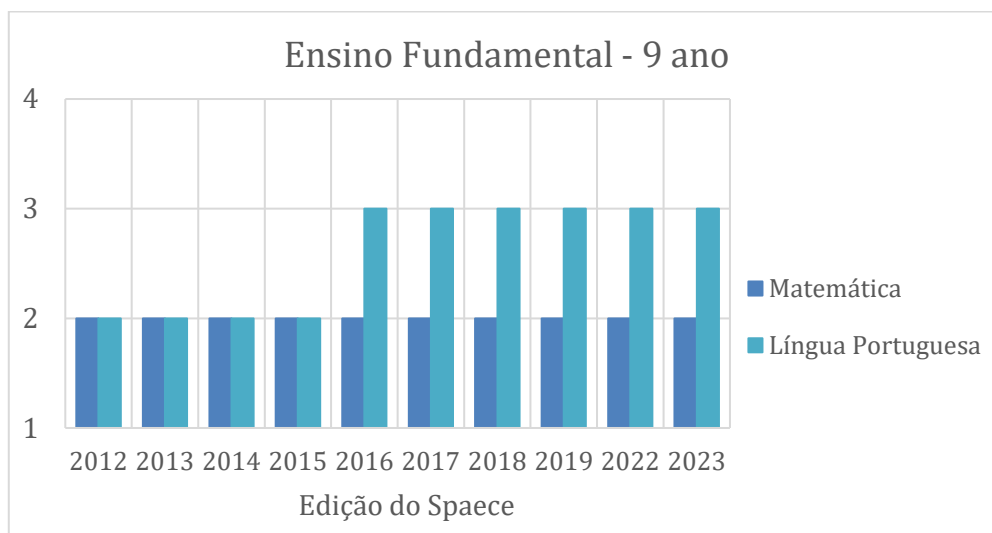
Gráfico 4 - Indicação do Padrão de Desempenho do Ensino Médio a partir dos resultados do Spaece, de 2012 a 2023



Elaboração própria. Fonte: Ceará, s.d.

Conforme o gráfico, o componente de Matemática no Spaece, nas escolas da rede estadual do Ceará, ficou abaixo do nível adequado de desempenho (2 - crítico) em todos os anos analisados. Enquanto isso, o componente de Língua Portuguesa apresentou, em 2019, 2022 e 2023, níveis intermediários.

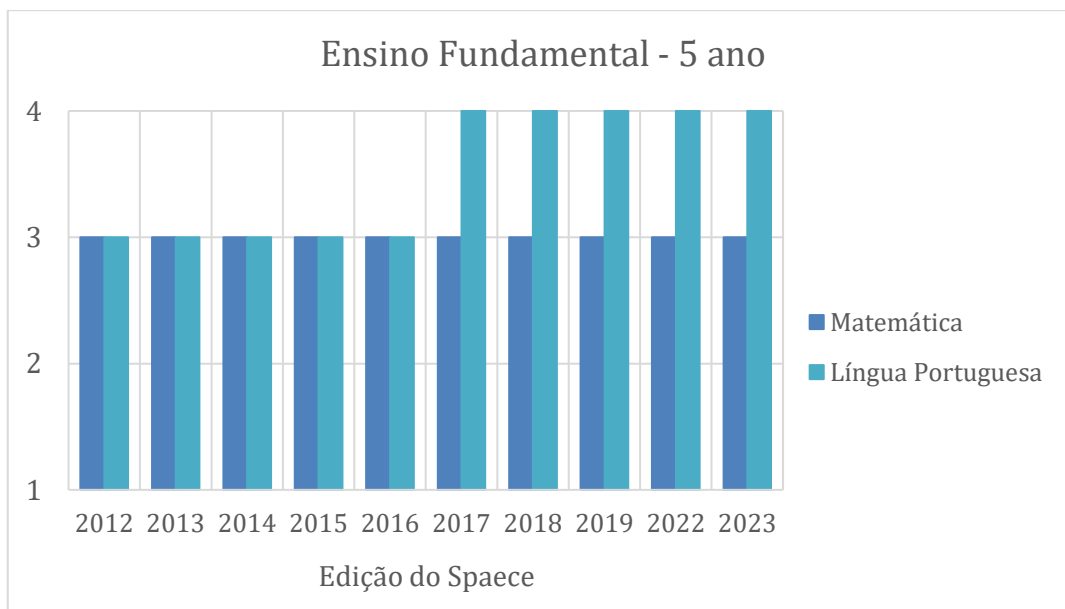
Gráfico 5 - Indicação do Padrão de Desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental a partir dos resultados do Spaece, de 2012 a 2023



Elaboração própria. Fonte: Ceará, s.d.

O cenário do 9º ano do Ensino Fundamental é ligeiramente diferente do Ensino Médio, no sentido de que, desde 2016, o componente de Língua Portuguesa tem sido enquadrado no estágio de desenvolvimento intermediário (3). Entretanto, em Matemática, o cenário se repete, com dominância do estágio crítico (2).

Gráfico 6 - Indicação do Padrão de Desempenho do 5º ano do Ensino Fundamental a partir dos resultados do Spaece, de 2012 a 2023



Elaboração própria. Fonte: Ceará, s.d.

No 5º ano do Ensino Fundamental, o componente de Matemática encontra-se no estágio intermediário de desenvolvimento (3) em todos os anos analisados, enquanto Língua Portuguesa apresenta indicadores superiores a partir de 2017, quando adentra o estágio adequado (4).

Com esses dados em vista, compreendemos que o componente de Matemática necessita, de fato, de maior atenção quando comparado ao de Língua Portuguesa, confirmando que há uma demanda socioeducacional por investimentos e maior intervenção nessa área; demanda que busca ser atendida, em certa medida, pelos estudantes do mestrado profissional da UFJF/CAEd, conforme explicitado em seus resumos.

Na sequência, apresentamos um quadro analítico elaborado a partir da leitura integral dos resumos, que sintetiza: os temas de pesquisa, os objetivos a serem alcançados e as propostas de intervenção anunciadas. Importante ressaltar que o preenchimento desse quadro não se restringiu à reprodução literal das informações presentes nos resumos. Em alguns momentos, foi necessário recorrer à interpretação do que o autor buscou dizer.

Quadro 8 - Síntese analítica do resumo das dissertações

Autoria e ano	Tema	Objetivos	Proposta
Maciel, 2013	Repercussão do Spaece na rede municipal de ensino de Quixadá-CE, com foco na atuação da Gerência da Educação Básica (GEB).	Investigar como o Spaece é concebido, estudado e utilizado pela GEB da Secretaria Municipal da Educação de Quixadá-CE.	Consolidar a cultura avaliativa para melhoria da qualidade do ensino na rede municipal.
Santos, 2014	Apropriação e divulgação dos resultados do SPAECE por meio dos Seminários Escolares realizados na CREDE 11.	Descrever a organização e realização dos Seminários em três escolas da CREDE 11; analisar os planos de ação dessas unidades e apontar desafios e potencialidades dessa modalidade de divulgação.	Promover ajustes na organização e realização dos Seminários e na interface com as unidades escolares envolvidas.
Silva, 2014	Apropriação dos resultados do SPAECE por gestores e professores de escolas estaduais de ensino médio da CREDE 18.	Verificar como a gestão escolar e os professores utilizam os resultados do SPAECE para melhorar suas práticas pedagógicas.	Criar o Núcleo de Estudos da Avaliação Externa (NEAE) para promover a formação docente, o planejamento e o monitoramento de ações voltadas para a avaliação externa e seus resultados.
Bezerra, 2014	Apropriação dos resultados do SPAECE no ensino médio noturno no Ceará.	Investigar o processo de apropriação de resultados por parte dos profissionais em uma escola do diurno e outra do noturno, comparando os processos.	Criar o Boletim Noturno para melhorar a divulgação e apropriação de resultados do Spaece.
Pinheiro, 2016	Papel da gestão escolar na mobilização da comunidade de escolas de Quixadá-CE em prol do cumprimento da função pedagógica do Spaece.	Identificar a liderança exercida pelos diretores e coordenadores na divulgação, apropriação e uso dos resultados do SPAECE.	Elaborar intervenções que otimizem a liderança dos gestores escolares na divulgação, apropriação e uso dos resultados do SPAECE a fim de consolidar as competências e habilidades dos alunos.
Sousa, 2016	Desempenho em Matemática dos alunos do ensino médio de uma escola da rede estadual do Ceará e apropriação dos resultados do SPAECE pela gestão escolar.	Investigar ações de apropriação dos resultados do SPAECE pelos gestores da escola.	Propor ações para aprimorar o acompanhamento pedagógico dos resultados e minimizar a defasagem de aprendizagem em Matemática.

Autoria e ano	Tema	Objetivos	Proposta
Matos, 2019	Apropriação dos resultados do SPAECE por gestores e professores de uma escola em Canindé-CE.	Descrever a política estadual de avaliação, analisar a apropriação e uso dos resultados do SPAECE.	Potencializar a apropriação e uso pedagógico dos resultados do SPAECE por meio da formação continuada para gestores e professores em prol da melhoria da aprendizagem.
Sales, 2019	Uso pedagógico dos resultados do SPAECE de uma escola de Ensino Médio do Ceará.	Analisar como professores e equipe gestora se apropriam dos resultados do SPAECE e compreender a relação dos resultados com o planejamento pedagógico.	Preparar a equipe gestora a realizar oficinas com os professores, visando melhor apropriação e uso pedagógico dos dados das avaliações para melhorar a aprendizagem.
Menezes, 2019	Uso pedagógico dos resultados do SPAECE do 9º ano para melhoria da aprendizagem do 1º ano do ensino médio em uma escola estadual de Aratuba-CE.	Descrever a política de avaliação e analisar o uso pedagógico dos resultados do SPAECE do 9º ano.	Promover a formação continuada para apropriação e uso dos resultados pelos professores, contribuindo para a consolidação dessa cultura.
Mesquita, 2020	Apropriação dos resultados do SPAECE de uma escola de Trairi-CE.	Analisar como a gestão e os professores se apropriam dos resultados do SPAECE, identificando lacunas no processo.	Incentivar o uso de protocolos e materiais referentes a apropriação de resultados e que sejam adaptados à realidade da escola.
Oliveira, 2020	Baixo acesso e leitura dos Boletins Pedagógicos do SPAECE.	Investigar as causas do baixo acesso aos Boletins Pedagógicos do SPAECE junto à equipe do CAEd/UFJF e à Secretaria da Educação do Ceará.	Criar um novo modelo de divulgação dos boletins.

Autoria e ano	Tema	Objetivos	Proposta
Brasil, 2021	O papel da gestão escolar no uso dos dados educacionais para práticas pedagógicas em uma escola de ensino médio do interior do Ceará.	Compreender os desafios da gestão na utilização dos dados educacionais (internos e externos) para subsidiar práticas pedagógicas.	Oportunizar a gestão participativa no contexto do uso pedagógico dos dados educacionais; consolidar visitas técnicas da CREDE para formação da equipe gestora; desenvolver competência técnica para autoavaliação e planejamento estratégico visando melhorar a aprendizagem e desempenho dos alunos.
Moura, 2021	Apropriação e uso dos dados do SPAECE de Matemática em uma escola do Ceará, diante do baixo desempenho apresentado.	Compreender como a escola se apropria e utiliza os dados do SPAECE para criar estratégias que promovam melhorias na educação matemática.	Melhorar a apropriação dos dados visando melhorias contínuas no ensino e aprendizagem.
Silva, 2021	Importância da apropriação dos dados e indicadores do SPAECE para práticas pedagógicas e responsabilização em uma escola de Madalena-CE.	Entender a importância dos dados do Spaece e sua utilização como ferramenta pedagógica e de responsabilização por professores e gestores.	Identificar potencialidades da escola para melhorar a aprendizagem de Matemática.
Rodrigues, 2022	Apropriação e uso dos resultados do SPAECE pela gestão escolar e professores de uma escola do Ceará.	Investigar as causas dos resultados em faixas críticas em Matemática no SPAECE e identificar estratégias para melhoria.	Contribuir com a gestão escolar para melhorar a compreensão da equipe sobre o Spaece e o possível uso pedagógico dos seus dados.
Diogo, 2022	Uso dos dados das avaliações diagnósticas internas e do SPAECE pelos professores de Matemática de uma escola do Ceará para aprimorar práticas e planejamentos.	Investigar e compreender como os professores utilizam os dados do Spaece para melhorar o planejamento pedagógico.	Promover encontros formativos para aprimorar as ações pedagógicas e fortalecer o acompanhamento da coordenação e direção escolar.

Elaboração própria.

Esse procedimento possibilitou a identificação de algumas informações que ajudam a analisar como os autores compreendem seu objeto de pesquisa e o cenário no qual ele se insere, bem como as relações entre sua pesquisa e os respectivos efeitos produzidos na realidade.

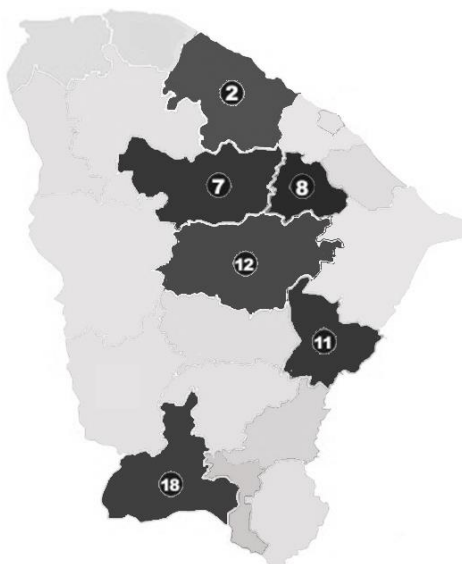
Analisando cada uma das colunas, verifica-se que, na primeira, referente aos temas, há uma variação dos locais escolhidos para se desenvolver o estudo, sendo estes: CREDE 12 – Quixadá, CREDE 11 – Jaguaribe, CREDE 18 – Crato e CREDE 7 – Canindé, além dos municípios de Aratuba, Trairi e Madalena, que pertencem, respectivamente, às CREDE 8, CREDE 2 e CREDE 12. Para uma melhor visualização, apresentamos na sequência o mapa da distribuição geográfica das regionais no estado do Ceará:

Figura 19 - Mapa da distribuição geográfica das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação do Ceará



Fonte: Ceará, s.d.

Figura 20 - Mapa das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação do Ceará estudadas nas dissertações



Adaptado de: Ceará, s.d.

A CREDE 12 – Quixadá, que abarca os municípios de Banabuiú, Boa Viagem, Choró, Ibaretama, Ibicuitinga, Madalena, Quixeramobim e Quixidá, é a que mais foi alvo dos estudos analisados, sendo diretamente mencionada por Maciel (2013) e Pinheiro (2016) e indiretamente por Silva (2021), demonstrando que a região tem demandado estudos a respeito do desenvolvimento da educação pública ali.

Já o resumo de Brasil (2021) não indica um município ou CREDE específicos, mencionando apenas o interior do Ceará, o que impede a identificação precisa da CREDE a que o estudo se refere.

Dos 17 resumos analisados, 10 se voltam diretamente para o Ensino Médio da rede pública do Ceará, demonstrando um interesse recorrente em desenvolver ações de intervenção nessa etapa da escolarização. Esse dado coaduna com o desempenho dos estudantes no Spaece, que se encontram no estágio de desenvolvimento crítico em Matemática e, nas últimas três edições, no estágio intermediário em Língua Portuguesa.

Na temática, verifica-se também o uso recorrente do termo “apropriação” – ou “uso” –, no que diz respeito aos “resultados” do Spaece – ou “dados”, em alguns casos. Somente dois trabalhos trazem temáticas que, embora tenham relação com resultados do Spaece, trazem como foco de análise os mecanismos de divulgação desses. Este é o caso da dissertação de Oliveira (2021) acerca do baixo acesso aos Boletins Pedagógicos do Spaece, que são documentos orientadores da prática pedagógica nas escolas elaborados pelo Caed a partir dos resultados das avaliações (Caed, s.d.), e o trabalho de Santos (2014) sobre as potencialidades dos Seminários Escolares de Apropriação dos Resultados dos Spaece.

A dimensão do uso da avaliação (Senra *et al.*, 2024), conforme explorada no capítulo teórico desta dissertação, é novamente reforçada nessa produção, conferindo ao Spaece um papel central enquanto instrumento capaz de gerar informações relevantes para a educação.

A esse respeito, notamos que é recorrente a associação entre o sistema de avaliação estadual e o aprimoramento ou melhoria da aprendizagem. Importante notar que, no lugar de utilizar o binômio ensino e aprendizagem – ou ensino-aprendizagem – como frequentemente encontramos nos trabalhos em educação, predomina o termo “aprendizagem” isolado, como exemplificado a seguir por Matos (2017):

Os objetivos definidos para este estudo foram analisar como a gestão tem se apropriado dos resultados do SPAECE, captando elementos que possam ser utilizados para a melhoria das práticas de gestão pedagógica e de resultados, visando contribuir para a elaboração de uma proposta de intervenção com o intuito de fomentar a aprendizagem significativa dos estudantes (Matos, 2017).

E por Silva (2017):

Foi a partir da análise das contribuições feitas por esses profissionais que foi possível identificar algumas potencialidades desenvolvidas na escola, bem como alguns pontos fracos para então se propor um plano de ação que fosse

viável de execução e significativo para alcançar a melhoria na aprendizagem de Matemática (Silva, 2021).

A escolha pelo uso do conceito de aprendizagem, de forma separada, indica, a princípio, o entendimento dessa ação como um processo único, não dependente do ensino. Para entender melhor o que isso significa na prática, recorreremos à definição de Libâneo (2006) sobre ensino e aprendizagem na construção didática. Para o autor, ensino e aprendizagem são duas faces de um mesmo processo, e não dois processos isolados – e essa aceção não é unânime na literatura.

Libâneo (2006) define a aprendizagem como a assimilação de conhecimento por parte do indivíduo, a qual pode ser casual ou organizada. Para ele, a escola é o ambiente central para propiciar as condições de organização de um plano de ensino com finalidade de aprendizado por parte dos estudantes. Em nossa perspectiva, isso não quer dizer, entretanto, que somente os estudantes aprendem algo na escola e que somente o conhecimento sistematizado é compreendido por eles. A aprendizagem na escola depende, portanto, da atividade mental do aluno.

Já o ensino é entendido como um meio para o progresso intelectual dos estudantes, em que se combinam a ação do docente na condução do plano de ensino e do estudante na assimilação dos conteúdos (Libâneo, 2006). O ensino é, portanto, a ação de socializar o capital cultural acumulado pela humanidade, sendo fundamental na democratização dos saberes.

A relação entre ensino e aprendizagem, para o autor, “não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos” (Libâneo, p. 90, 2006), de modo que o ensino não ocorre de forma separada da aprendizagem, e tampouco existe sem ela (Libâneo, 2006).

Com essa definição, prioriza-se a face da aprendizagem, isto é, a atividade do estudante, em detrimento da relação entre ensino-aprendizagem e professor-aluno. Isso compromete o entendimento de que a aprendizagem, no ambiente escolar, também depende da qualidade das aulas, da mediação docente e de outros fatores relacionados ao processo pedagógico. Ao se trabalhar com projetos voltados à melhoria da aprendizagem, parte-se do pressuposto de que os estudantes não estão assimilando os conteúdos como o esperado. Com isso, corre-se o risco de atribuir a responsabilidade unicamente à capacidade dos alunos de captar conceitos, desconsiderando o papel do ensino nesse processo.

Esse dado se relaciona com outra informação frequente nos resumos: a de que cabe aos gestores e professores ampliarem sua apropriação e uso dos resultados para melhorar a aprendizagem de seus estudantes e, por conseguinte, os resultados nas próximas avaliações. Quase todas as pesquisas analisadas identificam falhas nesse processo e a causa mais recorrente apontada é a dificuldade das equipes escolares em transformar os dados do Spaece em ações pedagógicas que produzam resultados. Em Diogo (2022), por exemplo, observa-se o seguinte posicionamento:

A pesquisa tem como foco investigar como os professores de Matemática [...] utilizam os dados das avaliações diagnósticas internas e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) para aprimorar suas práticas e planejamentos de aula e como isso acontece [...]. Os objetivos específicos são: [...] iii) Propor um Plano de Ação Educacional (PAE) para a escola pesquisada que possa contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes (Diogo, 2022).

Em Sales (2019), o problema é posto da seguinte forma:

A questão que dá origem a esta pesquisa parte da necessidade de se buscar meios que favoreçam a apropriação dos resultados das diversas avaliações, [...] de modo que possam ser utilizados, de maneira adequada, como subsídio para o preparo das aulas, promovendo uma escola que possa ser justa e conduza, com equidade, o acesso ao conhecimento. [...] Assumimos como objetivo geral analisar como os professores e a equipe gestora da escola pesquisada se apropriam dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (Sales, 2019).

Enquanto no primeiro caso a responsabilização recai sobre a capacidade dos estudantes de aprender, no segundo, ela se desloca para os gestores e professores, cuja apropriação e uso dos dados do Spaece estariam abaixo do esperado. Em última instância, a melhoria da educação seria condicionada ao melhor uso desses resultados pelos docentes e pela gestão, o que, por sua vez, refletiria na melhoria da aprendizagem dos estudantes (Pinheiro, 2016; Matos, 2019; Brasil, 2021; Rodrigues, 2022).

A ênfase na gestão e docência como promotores de mudanças significativas no desenvolvimento educacional dos estudantes e melhoria dos resultados soma-se, em Pinheiro (2016), ao entendimento de que esses agentes desempenham um papel fundamental na mobilização da comunidade escolar para promover as mudanças necessárias: “Esta dissertação tem o objetivo de investigar o papel desempenhado pelos gestores escolares na mobilização de suas comunidades a fim de que o SPAECE cumpra suas funções em âmbito pedagógico” (Pinheiro, 2016).

A despeito das diferenças que possam apresentar no decorrer do trabalho, as dissertações aqui analisadas convergem no sentido de mostrar que há uma demanda local para a melhoria do processo de apropriação dos resultados do Spaece, reconhecendo as potencialidades – para eles, subutilizadas – dessa avaliação. Alguns autores destacam, a esse respeito, que é necessário investir na capacitação profissional para viabilizar o melhor entendimento e aproveitamento dos resultados da avaliação:

Os resultados encontrados apontam que os gestores e professores da escola reconhecem o SPAECE como uma ferramenta pedagógica, que fornece subsídios para qualificar as práticas docentes. Entretanto, apresentam dificuldades para interpretar seus resultados e utilizá-los em favor da melhoria da aprendizagem (Matos, 2019).

Neste caso apresentado, a pesquisa desenvolvida por Matos (2019) permite identificar as dificuldades relacionadas à interpretação dos resultados pelos gestores e professores, acrescentando que: “As práticas de apropriação de resultados, na escola, enfatizam a leitura de dados e a análise de percentuais de erro e acerto, em detrimento de uma reflexão pedagógica [...]” (Matos, 2019). Seu objetivo, diante dessa constatação, é desenvolver estratégias que visem “ressignificar esses processos, de forma que os dados possam ser compreendidos para além de números [...]” (Matos, 2019).

Semelhante perspectiva é encontrada em Brasil (2021), cuja pesquisa revelou que “a concepção sobre o uso desses dados fica restrita à apresentação de resultados, limitando a utilização dos sistemas de gestão [...]” (Brasil, 2021), concordando que há uma limitação na forma como os resultados são compreendidos e repassados pelos agentes escolares.

Mesquita (2020) apresenta a hipótese de subaproveitamento dos resultados como justificativa para o desenvolvimento da pesquisa e da intervenção proposta: “Assumimos como hipótese que a escola precisa aprimorar a apropriação desses resultados para assim alcançar a melhoria dos seus resultados de aprendizagem, internos e externos” (Mesquita, 2020). Nesse caso, a pesquisa desenvolveu-se a partir de uma preconcepção do problema, mostrando que alguns pesquisadores, como neste caso, já esperam encontrar em campo as lacunas no processo de apropriação de resultados.

Como resposta ao problema da apropriação de dados, os autores trabalham comumente com ações para potencializar, melhorar ou aprimorar esse processo:

Com base no resultado da pesquisa de campo, foi traçado um Plano de Ação Educacional (PAE), que, resumidamente, propõe um melhor preparo da equipe gestora para a realização de oficinas com os docentes, no intuito de

haver uma melhor apropriação e o conseqüente uso pedagógico dos dados das avaliações (Sales, 2019).

O uso “aprimorado” dos resultados é compreendido, por sua vez, como um meio para melhorar as práticas escolares, conferindo às avaliações educacionais, como o Spaece, um papel central na melhoria da qualidade do ensino e reconhecendo sua interferência direta ou indireta na realidade educacional, como ressalta Maciel (2013):

Esses resultados balizam a proposição de um conjunto de ações que podem viabilizar, por meio do SPAECE, a consolidação da cultura avaliativa em prol da melhoria da qualidade do ensino da rede municipal, em todos os anos do Ensino Fundamental (Maciel, 2013).

Essa perspectiva também está presente em Moura (2021), em cuja proposta verifica-se a seguinte intenção:

[...] propomos um Plano de Ação Educacional (PAE) que permita, dentro do que a escola já vem realizando, fazer uma melhor apropriação e uso dos dados, fundamentado na cultura das avaliações sistêmicas, no uso de evidências, no trabalho participativo e colaborativo e orientado para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem (Moura, 2021).

De modo geral, os autores corroboram com uma perspectiva instrumentalizada da avaliação, visando o seu uso para diagnosticar, monitorar e transformar a realidade, alinhando-se a uma linha teórico-epistemológica objetivista (Borges; Calderón, 2019). Isso fica visível ao se analisar os objetivos dos autores e suas respectivas propostas.

Quanto aos objetivos e propostas elencados nos resumos, observam-se referências a intervenções diretas no cotidiano das atividades gestonárias e pedagógicas. Na fala de Rodrigues (2022), por exemplo, a partir de observações feitas *in loco*, o autor apresenta como um de seus objetivos contribuir para a melhoria da compreensão dos profissionais sobre o Spaece:

[...] apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE) que visa contribuir com a gestão escolar para melhorar a compreensão da equipe escolar sobre o Spaece e o possível uso pedagógico dos dados produzidos pela avaliação em larga escala (Rodrigues, 2022).

Menezes (2019), por sua vez, tem como um de seus objetivos promover mudanças na formação de professores:

[...] o Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado traz ações voltadas para a formação continuada, com a temática da avaliação educacional, para os professores, além de realização de oficinas de apropriação de resultados e elaboração coletiva das ações de intervenção (Menezes, 2019).

Em Pinheiro (2016), semelhante objetivo é descrito em relação às lideranças escolares:

O conjunto de dados coletados e analisados serve de subsídio para a elaboração de propostas de intervenção que visam à otimização da liderança dos gestores na condução do trabalho com o SPAECE como meio capaz de colaborar na consolidação de competências e habilidades dos alunos, que podem ser refletidas nos resultados desse teste (Pinheiro, 2016).

Esses exemplos são emblemáticos para enxergarmos não somente os objetivos das pesquisas, mas especialmente a postura dos autores diante dos contextos e problemas analisados. Ao proporem projetos visando melhorar aspectos da atuação profissional, esses autores sugerem, mesmo que não intencionalmente, que aquele corpo de colaboradores não tem desenvolvido suas funções da melhor forma possível, podendo gerar tensões e conflitos entre a academia e os espaços escolares.

Essa postura é reforçada com a utilização recorrente de expressões que sugerem a falta ou pouca qualificação dos profissionais e entidades educacionais, como em: “A pesquisa revela, dentre outros aspectos, a necessidade de apropriação mais qualificada do conjunto de dados do SPAECE por parte da GEB [Gerência da Educação Básica]” (Maciel, 2013).

Ainda:

Em razão dos resultados do estudo, concluiu-se que os coordenadores escolares e o gestor da escola são conscientes da importância da avaliação externa, porém necessitam ampliar o conhecimento sobre os diversos mecanismos de apropriação dos resultados e desenvolver ações que objetivem explorar mais satisfatoriamente os resultados da escola nas avaliações externas, no caso específico do SPAECE, a fim de auxiliá-los para uma apropriação mais eficaz e estimular os docentes na reflexão e criação de estratégias diferenciadas de ensino nas aulas de Matemática (Sousa, 2016).

E:

[...] o Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado tem como cerne a formação continuada para os gestores e professores com o intuito de potencializar a atuação do gestor escolar frente às práticas de apropriação e utilização dos resultados desenvolvidas na escola e resignificar esses processos, de forma que os dados possam ser compreendidos para além de números e sejam utilizados pedagogicamente pelos professores no planejamento das aulas, em favor da melhoria da aprendizagem (Matos, 2019b).

Entendemos que, apesar das intenções positivas ao apontar problemas reais, tais falas podem ser percebidas pelas equipes escolares como julgamento ou desqualificação de seu trabalho. Por isso, defendemos que, para melhorar a relação entre o meio acadêmico e a realidade socioprodutiva, é fundamental adotar posturas menos impositivas e mais colaborativas, promovendo a integração entre pesquisa e prática cotidiana, como esperado dos programas de mestrado profissional brasileiros.

Na sequência, serão analisados especificamente os PAEs – Plano de Ação Educacional, a serem elaborados pelos estudantes e apresentados ao final do curso do mestrado profissional da UFJF/CAEd junto à dissertação para a obtenção do título de mestre, e nos quais se encontram as propostas de intervenção dos discentes.

4.3 Propostas de intervenção na realidade: os Planos de Ação Educacional

Conforme explicado na página de apresentação do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF/CAEd, o PAE consiste em um plano de intervenção na realidade escolar com vistas a resolver um dado problema na rede educacional pública:

Em um curso marcadamente orientado para o exercício profissional, a dissertação deve assumir o caráter de um Plano de Ação Educacional, tendo por foco alguma questão relevante da prática do gestor, para a qual seja oportuno dar um tratamento cuidadoso, baseado em um diagnóstico com fundamento empírico, e mobilizando o repertório de conhecimentos, técnicas e casos tratados ao longo do curso (UFJF/CAEd, 2025).

A orientação geral para os estudantes do programa é de que os trabalhos desenvolvidos durante o curso deverão, obrigatoriamente, responder a um problema identificado na prática profissional dos agentes da educação, atendendo ao que é definido pela legislação que rege a modalidade profissional no Brasil.

O PAE, assim como outras dissertações, também deve ser aprovado por uma banca avaliadora, cujos critérios de aprovação ou reprovação não são explicitados no regulamento interno ou no *site* da instituição:

Art. 35 – A Dissertação de Mestrado deverá consistir de um Plano de Ação Educacional, elaborado conforme as orientações gerais do Colegiado do Programa, a ser apresentado perante uma banca examinadora composta por seu/sua orientador(a) e dois docentes ou por seus suplentes, aprovados pelo Colegiado do Programa (UFJF/CAEd, 2024).

Os PAEs são apresentados ao final das dissertações, de modo que, antes disso, o estudante pode discorrer a respeito de aspectos teóricos e metodológicos de sua pesquisa, bem como introduzir o contexto social, político e econômico no qual sua pesquisa se insere e para o qual ela é direcionada.

Dessa forma, os autores costumam dedicar os primeiros capítulos a explicações sobre avaliações educacionais, gestão escolar e a relevância dos resultados na tomada de decisões, entre outros aspectos que podem contribuir para a construção do panorama da pesquisa.

No que concerne ao PAE especificamente, sua análise pode ser dividida em duas frentes: uma de caráter estrutural, voltada à identificação da organização dos planos de ação, como a existência de estrutura fixa, extensão predominante, entre outros aspectos, considerando-os textos produzidos a partir de normas e diretrizes institucionais; e outra de caráter conteudista, voltada à identificação de ideias, conceitos, juízos de valor e outras características presentes na produção humana historicamente situada.

Cada plano apresenta, em média, uma extensão de 15 páginas, embora haja exceções significativas – como Matos (2017), com 29 páginas; Rodrigues (2022), com 24; e Oliveira (2021), com apenas 8. Esses dados sugerem uma tendência à concisão, com a proposta concentrada em torno de 15 páginas, e indicam flexibilidade na estrutura, o que permite maior autonomia na disposição dos conteúdos.

Normalmente, os PAE são organizados com o objetivo de expor o plano de ação elaborado, suas etapas de execução – incluindo recursos necessários e materiais produzidos ou não pelo mestrando –, os resultados alcançados e prognósticos para aplicações futuras. Em parte dos casos, observa-se também a inclusão de avaliações da própria intervenção, o que, além de ser fundamental para o monitoramento das ações, possibilita analisar os critérios que os autores consideram importantes nesse momento.

Para facilitar a imersão nesses projetos, optamos por separar as informações em grandes tópicos, reunindo o conjunto de dados sobre o tema e expondo os exemplos necessários para elucidar os casos. Para tanto, cada PAE foi integralmente lido e suas informações sistematizadas em uma tabela de análise pessoal.

4.3.1 Ponto de partida: fragilidades observadas nos locais de estudo

Como observado anteriormente, os PAE analisados a respeito do Spaece partem, em sua maioria, da identificação de problemas no campo da apropriação e uso dos resultados da avaliação por parte das equipes escolares, seja dos gestores ou docentes. Assim, esses trabalhos se dedicam a explorar maneiras como esses resultados podem ser difundidos e mobilizados para

gerar mudanças na aprendizagem dos estudantes, partindo da concepção pragmática e instrumental da utilidade das avaliações externas em larga escala na indução de melhorias no aprendizado escolar: “O uso pedagógico dos resultados do SPAECE permite um olhar crítico acerca dos processos da escola e pode, assim, se tornar poderosa ferramenta no processo de aprendizagem” (Sales, 2019, p. 81).

Um dos problemas associadas à apropriação inadequada dos resultados do Spaece pelas escolas é a forma como esses dados chegam às comunidades escolares. Trabalhos como o de Santos (2014), Bezerra (2014), Pinheiro (2016), Sousa (2016), Matos (2017), Menezes (2019), Mesquita (2020), Silva (2021) e Oliveira (2021), por exemplo, defendem ações voltadas para a divulgação dos resultados e coletivização dos dados para promover as melhorias esperadas nas escolas, seja por meio de boletins informativos, páginas na internet, reuniões e encontros, ou outras estratégias.

Essa divulgação também visa socializar os dados da escola com os próprios estudantes e comunidade com o intuito de angariar o apoio necessário para fortalecer as ações referentes ao desempenho dos estudantes:

Outro ponto a ser observado é o descaso dos alunos quanto à participação no SPAECE, o que torna necessário incluí-los nas ações planejadas, de forma que eles possam saber mais sobre essa avaliação, conhecer os resultados da escola e compreender a importância do envolvimento deles nesse processo. Da mesma forma, os pais também precisam ser envolvidos, de maneira que possam apoiar a escola nas ações desenvolvidas e incentivar a participação dos filhos na realização da prova do SPAECE (Menezes, 2019, p. 96).

Para além do apoio, a coletivização também é compreendida como fundamental na gestão democrática:

Não se trata de centralizar o fazer pedagógico em torno do SPAECE e sim, de construir um espaço de diálogo que permita a coletividade perceber-se dentro do projeto estatal, vivenciando a gestão democrática estabelecida como princípio constitucional (Matos, 2017, p. 133).

Compreendemos que o acesso aos resultados dos estudantes é um direito da comunidade, mas salientamos que é preciso considerar que, em algumas situações, o desempenho no Spaece pode não ser a prioridade ou demanda do grupo naquele momento, o que exige estratégias diferenciadas de sensibilização por parte da escola e, para isso, um conhecimento aprofundado sobre a comunidade.

Um segundo problema associado à apropriação dos resultados refere-se ao caráter dessa ação. Pesquisas de campo indicam que, mesmo quando reconhecidos como relevantes para o

desempenho escolar, os resultados da avaliação educacional externa ainda são subutilizados, o que reforça a necessidade de ações que promovam seu uso pedagógico, capazes de impactar as práticas escolares e favorecer melhores resultados.

Em outros casos, é justamente o não reconhecimento da importância do Spaece e de seus dados que surge como um obstáculo para uma apropriação mais qualificada:

[...] observamos que os profissionais da escola necessitam de maior entendimento em relação aos objetivos das avaliações externas e utilização dos dados nos planejamentos de aula. Ficou evidenciado que o principal trabalho realizado com os dados fornecidos pelo Spaece e avaliações diagnósticas internas ocorre com o trabalho voltado para os descritores, com a resolução de questões semelhantes às aplicadas na avaliação externa como forma de treinamento para o teste, uma vez que essa prática privilegia o dado estatístico. Com isso, perde-se a oportunidade de se utilizar os dados das avaliações externas para a superação das dificuldades dos estudantes (Diogo, 2022, p. 114-115).

Como consequência de uma utilização mais “eficaz” dos resultados, os autores associam uma melhora não somente no desempenho acadêmico dos estudantes, mas na própria organização dos espaços escolares:

As avaliações externas, dentre as quais se destaca, no Ceará, o SPAECE, têm papel relevante na (re)organização do trabalho escolar, dado que, a partir dos resultados que apresentam, podem motivar reflexões sobre o percurso metodológico cada instituição planeja e, efetivamente, trilha (Pinheiro, 2016, p. 88).

Ou dos próprios docentes:

Este PAE pretende implementar a cultura da utilização dos resultados da avaliação em larga escala, promovida pelo estado, com o intuito de repensar a prática docente através de uma reflexão sistemática tanto dos resultados alcançados, quanto das possíveis causas, dos planos e/ou dos projetos desenvolvidos na escola, que contribuíssem para tal (Silva, 2014, p. 114).

A necessidade de aprimorar a compreensão dos profissionais escolares quanto ao Spaece, suas finalidades e potencialidades, leva a uma das principais estratégias construídas nos PAEs, a saber, a formação continuada.

4.3.2 Ação para transformação: formação profissional

A formação para a apropriação dos resultados é uma das estratégias mais citadas pelos autores dos trabalhos analisados. Segundo essas perspectivas, um melhor uso dos dados

fornecidos pelas avaliações externas requer, em primeira instância, a compreensão do significado do instrumento avaliativo. Isso inclui não apenas explicações sobre o Spaece, no caso do Ceará, mas também sobre a importância das avaliações externas na geração de dados e como esses dados podem contribuir para as práticas escolares. Alguns autores sugerem que seja abordada a metodologia estatística do Spaece, embora os ganhos concretos para gestores, docentes, alunos ou comunidade nem sempre sejam explicitados.

Essa formação não se restringe aos docentes, embora estes sejam frequentemente citados, abrangendo também a equipe gestora. Por exemplo, Brasil (2021, p. 148) aponta que:

Com base na análise das entrevistas realizadas com a diretora e a superintendente, entendemos a inevitabilidade de que a gestão da escola obtenha formações relativas ao uso de dados [...], utilizando-se dos sistemas de gestão disponíveis para a utilização pedagógica desses dados. A sugestão é que a superintendência ou outro técnico da CREDE destine um intervalo, no tempo dessas visitas, à realização de práticas formativas que consigam auxiliar o grupo gestor da escola no uso dos dados educacionais, não somente no que tange a sua divulgação, mas principalmente à compreensão desses dados e ao envolvimento dos outros atores nesse processo de qualificação dos dados, como referência para o planejamento (Brasil, 2021, p. 148).

Nesse exemplo, Brasil (2021) reconhece a importância da formação para a apropriação dos resultados, conferindo à CREDE o lugar de instância formadora e, ao gestor da unidade, a responsabilidade de preparação de suas equipes, o que reforça sua posição enquanto líder nas relações de poder intraescolares.

Já outros trabalhos destacam ações formativas voltadas especificamente para docentes. Por exemplo:

Essa ação objetiva promover etapas para a formação continuada dos professores da organização escolar pesquisada. Nessa ação específica, trataremos de estabelecer um espaço para a formação dos professores, considerando as reuniões de planejamento destinadas para estudos e discussões (Sousa, 2014, p. 105-106).

Essa formação, diferente da anterior, seria ministrada pelos coordenadores escolares, e não por instâncias superiores, de modo que:

Os coordenadores escolares deverão aproveitar esse momento para que todos os professores se apropriem e discutam sobre o desempenho dos alunos nas avaliações externas, estimulando a criação de ações que tenham como objetivo **superar as adversidades da prática docente por meio de metodologias diferenciadas** que contribuam na melhoria do trabalho docente e na melhora do desempenho discente nas avaliações externas e internas da escola (Sousa, 2014, p. 106, grifo nosso).

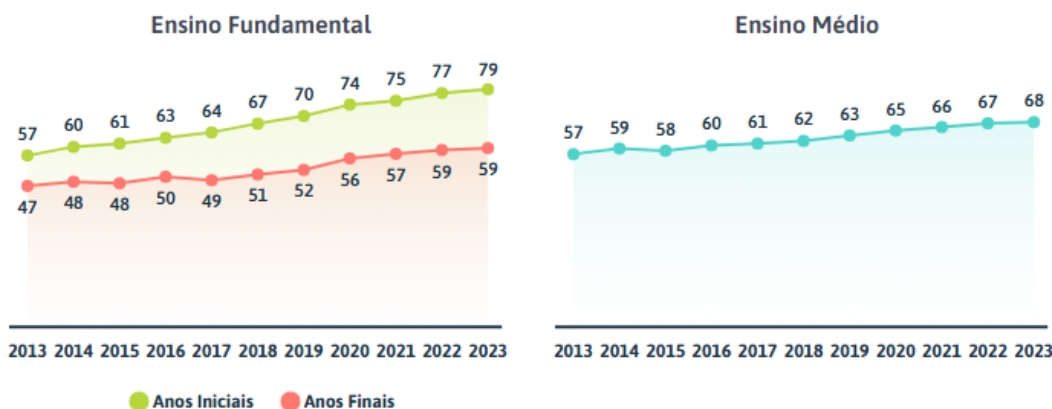
No trecho apresentado, observa-se que ao docente é atribuída uma carga de responsabilidade pelo desempenho dos estudantes nas avaliações, enquanto as “adversidades da prática docente” são tratadas como questões metodológicas que poderiam ser enfrentadas com estratégias pedagógicas diferenciadas, sem discussão sobre sua viabilidade de aplicação.

Nesse sentido, Maciel (2013) destaca que a atuação docente está inserida em uma realidade marcada por problemas estruturais, como a inadequação da formação profissional para a função exercida:

Com o objetivo de identificar a formação acadêmica dos professores que lecionam Língua Portuguesa e Matemática e **se há indícios de relação entre o desempenho dos alunos no SPAECE e essa formação**, sugere-se que a GEB faça o levantamento da formação acadêmica desses profissionais. Quem leciona nessas disciplinas é formado na área ou especificamente na disciplina? Há profissionais de uma área lecionando em outra? Se configurada a necessidade, a SME pode requerer a oferta de vagas nos cursos de graduação em Letras e/ou em Matemática [...] (Maciel, 2013, p. 101, grifo nosso).

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos Pela Educação; Moderna; Santillana, 2024) mostram que, em 2013, apenas 47% dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuíam formação adequada, percentual que aumentou para 59% em 2023, evidenciando avanços, mas também a persistência de desafios significativos:

Figura 21 - Professores da rede pública com nível de escolaridade básico para a função que exerce



Fonte: Todos Pela Educação, Moderna,,Santillana, 2024.

Nesse sentido, a análise de Maciel (2013) reforça que a melhoria do desempenho estudantil depende de condições que vão além da atuação individual do professor, incluindo medidas para corrigir problemas estruturais, como a distorção da docência fora da área de formação. Esse problema é influenciado por fatores como a falta de professores, insuficiência

de formações oferecidas nos cursos superiores, desinteresse pela carreira pública, ausência ou demora na realização de concursos e outros aspectos.

Por fim, a compreensão dos resultados das avaliações, para sua efetiva apropriação, requer conhecimentos que, como observam os pesquisadores, extrapolam os usos tradicionais no âmbito escolar, e, por vezes, demandam a intervenção de agentes especializados, como as equipes do CAEd. Essa exposição nos leva ao tópico seguinte a respeito da centralização *versus* descentralização das ações projetadas nos PAEs.

4.3.3 Ação para a transformação: centralização e descentralização

Nesse contexto, chamamos de centralizadas as ações que têm como foco um agente específico, e de descentralizadas aquelas que buscam envolver um número maior de grupos.

Os planos educacionais apresentados pelos autores analisados não são homogêneos quanto ao foco de suas estratégias de intervenção. Enquanto alguns trabalhos atribuem aos agentes intraescolares o papel central nas transformações almejadas, outros destacam a importância de instâncias externas, como as CREDE, na redefinição dos procedimentos relativos ao Spaece:

Esse conjunto de informações, compiladas nos limites desta pesquisa, são de grande relevância para a gestão e constitui um indicativo de que a SME precisa desenvolver as ações mais articuladas quanto ao SPAECE, condição essencial para que essa avaliação seja legitimada e tenha seus objetivos consolidados (Maciel, 2013, p. 92).

Ou:

[...] os integrantes do NEAE [Núcleo de Estudos da Avaliação Externa, fruto da pesquisa] deverão participar de formações oferecidas pelo CAEd para o aprimoramento de conhecimentos e de experiências sobre como promover a apropriação dos resultados da avaliação externa pelos profissionais das escolas e como traduzir esses conhecimentos em melhoria da prática docente (Silva, 2014, 116).

Em um dos trabalhos, verifica-se não somente a valorização de agentes extraescolares no desenvolvimento das ações, mas também a exigência de aprovação dessas atividades pelos órgãos legislativos:

O Secretário de Educação poderá propor ao governo do estado, através do gabinete executivo da SEDUC, a elaboração da mensagem do projeto de lei que institucionaliza a realização dos seminários, haja vista deter todas as

condições necessárias para viabilização desse tipo de legislação, uma vez que podem contar com a competência jurídica da Assessoria Jurídica-ASJUR e da Procuradoria Geral do Estado-PGE (Santos, 2014, p. 98).

Deve-se destacar, ainda, os trabalhos que buscam enfatizar tanto as ações externas quanto internas às escolas como fundamentais para promover as mudanças almejadas. Por exemplo:

O conjunto de ações está composto de 05 (cinco) itens que estarão dispostos em diferentes esferas governamentais, do nível estadual, passando pelo regional e chegando ao nível local/escolar” (Santos, 2014, p. 97).

Apesar de não haver apenas uma maneira de promover as transformações almejadas no ambiente escolar, observa-se que os autores não discutem cenários em que as ações planejadas podem não se concretizar, nem abordam estratégias alternativas ou planos secundários nos projetos analisados.

No âmbito dos obstáculos à execução dos PAEs, destacamos o tópico referente ao custo e ao financiamento das ações, apontado em parte dos trabalhos analisados e constituindo elemento fundamental para a concretização das ações projetadas.

4.3.4 Custo e viabilidade das ações propostas

Uma etapa fundamental do planejamento de ações é o dimensionamento dos custos do projeto, a fim de verificar sua viabilidade para instituições e pessoas envolvidas, bem como a relação custo-benefício. Nos PAEs, esse dimensionamento nem sempre é apresentado; quando aparece, varia entre a ausência de custos e a estimativa de determinados valores.

O que se observa, entretanto, é que as estimativas de custos são geralmente baseadas apenas nos recursos materiais necessários ao projeto. Essa redução é uma fragilidade, pois desconsidera os recursos humanos mobilizados e o valor da hora de trabalho, como exemplificado a seguir:

O quadro situacional da educação municipal no que se refere aos resultados e uso das avaliações do SPAECE, as ações previstas pela GEB quanto a esses testes e o Plano de Ação Distrital das escolas, bem como demais informes e ações relativas a essa avaliação podem ser postadas em um *site* especificamente criado para esse fim. [...]. O custo para essa ação é de R\$ 1.500,00 (Um mil e quinhentos reais) para a elaboração do *site*. Posteriormente, o ambiente pode ser atualizado pela própria SME, através dos servidores que são lotados no setor de informática ou ainda pela equipe da Secretaria de Comunicação do município. (Maciel, 2013, p. 102).

Nesse caso, considera-se apenas o custo do desenvolvimento do *site*, não incluindo o valor do trabalho dos funcionários alocados para a sua atualização.

Mesmo quando se trata de servidores públicos, cujo salário já está previsto no orçamento institucional, o tempo dedicado a determinada atividade representa, na perspectiva do custo de oportunidade, um custo real, uma vez que esse trabalhador estaria deixando de fazer uma determinada atividade para realizar outra: “O raciocínio econômico sobre o ‘custo de oportunidade’ está intimamente ligado com o deslocamento dos fatores de produção de uma para outra atividade” (Pereira, *et al.*, 1990, p. 4).

Como explica Pereira *et al.* (1990), o custo de oportunidade pode ser calculado a partir do benefício sacrificado:

- Escolha A: Custo x ; Benefício = a
- Escolha B: Custo y ; Benefício = b
- Custo de oportunidade de A = b

Em outros autores, o custo de oportunidade seria sempre o maior valor sacrificado dentre as alternativas:

- Escolha A: Custo x ; Benefício = a
- Escolha B: Custo y ; Benefício = b
- Escolha C: Custo z ; Benefício = c
- Custo de oportunidade de A = maior valor entre b e c .

A teoria econômica apresentada de forma simplificada parte da ideia de que toda escolha implica uma renúncia. No funcionalismo público, embora essa renúncia não gere gastos adicionais imediatos para o Estado, ela evidencia o valor do recurso humano mobilizado em determinada atividade, conferindo maior realismo ao orçamento do plano de ação.

Outro aspecto observado nos planos estudados, mas não discutido pelos autores, é a carga de trabalho dos servidores envolvidos em atividades projetadas, como oficinas, reuniões extras e outras, sem avaliação sobre acúmulo de tarefas.

Além dos recursos humanos, os PAEs englobam, em muitos casos, ações que envolvem agentes extraescolares, o que exige um mapeamento mais amplo dos custos necessários para a efetivação das atividades projetadas, como as estimativas de gastos logísticos e operacionais, como reconhece Santos (2014):

Evidentemente, deve constar no texto a previsão de uma dotação orçamentária suficiente para a cobertura das despesas referentes a realização do programa de seminário escolares, evitando imprevistos como os mencionados nos tópicos referentes a escassez de transporte e/ou combustível. (Santos, 2014, p. 98).

Apesar de o autor não realizar essa estimativa por insuficiência de dados, ele demonstra ser essencial considerar uma série de gastos envolvendo o projeto.

Ainda cabe ressaltar que a estimativa dos gastos, quando realizada nos PAEs, abrange apenas os custos efetivos, ou seja, aqueles programados para ocorrer, não prevendo reservas para despesas contingenciais, que são imprevistos decorrentes de acidentes ou variações de preços. A essa análise, integra-se, convenientemente, o confronto entre planejamento e realidade, que será mais bem explorado no tópico subsequente.

4.4 Planejamento e realidade

Como definido pela regulamentação nacional (Brasil, 2017; Brasil, 2017b) os projetos acadêmicos desenvolvidos no âmbito do mestrado profissional devem ser direcionados para o atendimento de demandas socioproductivas, visando a transformação da realidade. Nesse sentido, os PAEs aqui estudados tinham como objetivo principal oferecer estratégias para solucionar diferentes problemas observados na rede pública de educação do Ceará.

É preciso reconhecer que a transformação da realidade não constitui tarefa simples, pois demanda do pesquisador o domínio de uma ampla gama de conhecimentos e habilidades que lhe permitam observar e interagir com a realidade investigada, além da clareza quanto aos objetivos que orientam a pesquisa. A essa exigência, soma-se a necessidade de uma escolha criteriosa dos métodos e das técnicas empregados para a obtenção dos resultados pretendidos, reconhecendo, de antemão, tanto suas potencialidades quanto suas fragilidades. Todos esses requisitos são próprios da pesquisa científica; contudo, nas pesquisas aplicadas desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional, acrescenta-se a necessidade de uma observação minuciosa da realidade em estudo, de modo que o projeto de intervenção possa responder, da maneira mais pertinente possível, às demandas concretas que dela emergem.

No que diz respeito aos PAE aqui analisados, observamos que todos partem de problemas relacionados aos usos e apropriações dos resultados do Spaece, seja por fragilidades

observadas nos ambientes escolares, seja por uma defasagem no processo de divulgação desses dados. Nenhum PAE se propôs a modificar algo relacionado ao instrumento avaliativo, aos métodos de aplicação, ou qualquer outro aspecto que foge do contexto dos resultados educacionais, o que realça a percepção de que a prática avaliativa não é questionada ou criticada pelos pesquisadores do mestrado profissional, mas, sim, validada.

O problema do uso e apropriação dos resultados não é novo na literatura, havendo um consenso entre os autores quanto a essa defasagem no aproveitamento de dados (Borges; Calderón, 2019). O estudo dos PAE dos últimos anos, especialmente os escritos em 2021 e 2022, revela que tal problemática persiste nas realidades estudadas, exigindo ações nesse sentido.

Dentre as ações propostas pelos autores dos PAE, destacam-se aquelas voltadas para a capacitação profissional, evidenciando que o uso de dados requer saberes técnicos que, muitas vezes, escapam às capacidades desenvolvidas no cotidiano escolar. A esse respeito, não há um consenso sobre como a capacitação deveria ocorrer, pois alguns autores entendem que o treinamento deveria ser promovido pelas entidades superiores, como a Seduc-CE, enquanto outros defendem uma formação conjunta entre gestores e docentes, e, por vezes, alunos e familiares.

No que diz respeito aos planos que buscam promover formações ministradas por agentes extraescolares, é preciso considerar não somente os custos materiais dessas atividades, mas também os recursos humanos mobilizados, além da infraestrutura necessária para a execução do plano e dos custos operacionais essenciais, por exemplo. Alguns autores apresentam estimativas de gastos, considerando, como dissemos anteriormente, apenas os custos materiais. Isso vale para as formações intraescolares, em que não se fala sobre o valor do trabalho humano. Entendemos que o valor do trabalho humano, mesmo quando não considerado nas estimativas monetárias – haja visto que o orçamento público não é alterado –, é essencial para a compreensão plena dos recursos a serem mobilizados e seus impactos locais.

Além da criação de estimativas reais, ressalta-se que nenhum dos PAE considera a existência de impeditivos para as ações projetadas. Entendemos como impeditivos não apenas a escassez material, mas também questões relacionadas ao engajamento dos envolvidos; daí a necessidade de considerar os recursos humanos no planejamento. Portanto, a elaboração de rotas que contemplem eventuais impeditivos aumentaria as chances de execução dos objetivos do PAE.

Por fim, como também ocorre no ciclo de implementação de políticas públicas proposto por Leonardo Secchi (2012), os autores do PAE consideram como etapa do processo de implementação das ações a avaliação delas. Alguns sugerem uma avaliação pontual, ao final do plano, enquanto outros reforçam a importância das avaliações contínuas durante as etapas de implementação. Também não há consenso no formato da avaliação, podendo ser presencial e coletiva, ou individual e por meio de formulários. As formas de avaliação escolhidas pelos autores possuem prós e contras, mas são igualmente relevantes no que diz respeito a fornecer para o gestor do projeto dados para embasar as próximas decisões.

Todos os aspectos aqui realçados nos levam à conclusão de que os PAEs desenvolvidos no mestrado profissional da UFJF/CAEd se baseiam em problemas da realidade concreta e que, apesar de algumas necessidades de aprimoramento em alguns pontos, todos cumprem com a função de subsidiar ações para o aprimoramento da educação cearense do ponto de vista das avaliações educacionais em larga escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho insere-se no campo dos estudos sobre políticas públicas e avaliações educacionais, com foco na produção de conhecimento aplicado. O objetivo principal foi mapear a produção acadêmico-científica de caráter aplicado, representada pelas dissertações sobre o Spaece, desenvolvidas no âmbito de um programa de mestrado profissional nacional. Consideramos tanto a relevância desse sistema avaliativo na subsídio das políticas públicas educacionais quanto a emergência de espaços de pesquisa aplicada na pós-graduação brasileira. Para isso, selecionamos um programa pioneiro na área de Educação e Avaliação no Brasil: o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa e os referenciais teóricos que orientaram a análise das dissertações e da documentação. Utilizamos como fundamentação o conceito de campo de Bourdieu (2004), que nos auxiliou a compreender a produção acadêmico-científica do mestrado profissional como tradução das demandas do macrocampo, constituído pelo contexto histórico-social no qual as instituições de ensino e pesquisa estão inseridas. Essa conclusão foi construída ao longo dos capítulos subsequentes, que evidenciaram que os mestrados profissionais, em especial o PPGP, respondem a demandas externas à própria UFJF/CAEd, relacionadas à pressão pela produção de conhecimentos voltados à realidade prática.

No segundo capítulo, contextualizamos a criação dos mestrados profissionais no Brasil, identificando quatro fases de consolidação dessa modalidade: precursora, emergente, regulatória e de expansão. Evidenciamos que a pós-graduação profissional ingressou em um campo de disputas pelo poder simbólico-científico, no qual associações como a Anped buscavam manter as estruturas tradicionais do ensino superior por meio de discursos de legitimidade, enquanto outros agentes, como a UFJF em associação com o CAEd, tensionavam o campo com iniciativas pautadas no pragmatismo e instrumentalismo, visando atender necessidades práticas. Nesse contexto, o PPGP, criado em 2009, marcou a presença da área de Educação nessas disputas, especialmente no âmbito das avaliações educacionais.

No terceiro capítulo, apresentamos a trajetória do Spaece com base na análise de documentos oficiais, desde sua criação até sua consolidação, à luz da Teoria das Três Gerações da Avaliação (Bonamino & Sousa, 2012). Defendemos que o sistema avaliativo cearense passou por três fases distintas, sendo a última marcada pela institucionalização de políticas de responsabilização hard, em que os resultados se tornam centrais para a concessão de bonificações e para o suporte técnico-pedagógico às escolas. Essa virada ocorreu, em nossa concepção, com a instituição do Prêmio Escola Nota Dez, em 2009, que radicalizou a noção de responsabilização pelos resultados obtidos. Refletimos também sobre a presença de critérios de desempenho na construção do IDE do Ceará, destacando a centralidade das noções de eficácia e eficiência como pilares da concepção de educação de qualidade — perspectiva reiterada nas dissertações do PPGP. Mostramos ainda que, embora seja um sistema regional, o Spaece foi consolidado sob influência do Banco Mundial e suas diretrizes para a educação, reforçando o caráter orientado para resultados desse sistema avaliativo.

No quarto capítulo, realizamos uma análise quantitativa e qualitativa das dissertações sobre o Spaece, identificando o lugar de destaque que esse sistema ocupa na produção do PPGP, junto a outras avaliações externas em larga escala. A relevância do Spaece nesse programa demonstra que o estado do Ceará tem investido na formação continuada dos agentes do campo educacional, uma vez que os estudantes do mestrado profissional da UFJF/CAEd são majoritariamente profissionais atuantes na educação, como professores e técnicos das secretarias. Assim, evidencia-se que o Ceará, diferentemente da tradição de descontinuidade das políticas públicas no Brasil, tem conseguido manter o projeto do Spaece apesar das mudanças governamentais.

A análise documental permitiu identificar as concepções dos autores sobre o Spaece e os desafios práticos que motivaram a elaboração dos trabalhos. A investigação qualitativa revelou padrões metodológicos e temáticos, com ênfase na apropriação e uso dos resultados das avaliações externas por gestores e docentes. Os Planos de Ação Educacional (PAE) elaborados pelos mestrados apontam, majoritariamente, para a necessidade de fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação, visando ampliar a compreensão e o uso pedagógico dos dados gerados pelas avaliações. Observamos que os autores não questionam a legitimidade das avaliações educacionais, mas endossam seu uso como estratégia para alcançar resultados representativos de uma educação de qualidade. A produção de resultados é vista como uma realidade, não como objeto de reflexão, e os desafios concentram-se na apropriação e utilização desses dados. Assim, ocorre um tensionamento no chamado Contexto da Prática (Ball; Bowe

apud Mainardes, 2006), arena em que as políticas são reinterpretadas pela população, produzindo efeitos que dependem do movimento de incorporação. Portanto, a melhoria da qualidade da educação, efeito esperado pelos autores, depende especialmente da forma como a política avaliativa é incorporada.

Em conclusão, constatamos que todos os trabalhos analisados, frutos do PPGP da UFJF/CAEd, respondem à exigência legal dos mestrados profissionais de produzir resultados baseados na prática e passíveis de conversão em ações de aprimoramento da realidade. Essa característica reforça o compromisso dos mestrados profissionais com a transformação social e com o fortalecimento das políticas públicas no país.

Dadas as limitações da pesquisa e o escopo projetado, não foi possível avaliar como essas demandas são traduzidas do contexto macro para o micro, nem o grau de autonomia dos mestrados profissionais frente às demandas externas, aspectos presentes na teoria dos campos de Bourdieu (2004). Essas questões representam campos frutíferos para investigações futuras, que podem aprofundar a compreensão sobre as relações de poder e os mecanismos de funcionamento do microcampo acadêmico-profissional.

Compreendemos que a presente pesquisa contribui para o campo ao preencher uma lacuna: não identificamos estudos anteriores sobre o PPGP, apesar do crescente interesse pela produção dos mestrados profissionais no Brasil. Como possibilidade de continuidade, sugerimos a expansão dos estudos para os doutorados profissionais, que, até o momento da revisão bibliográfica, não haviam sido objeto de mapeamento. Em última instância, esta pesquisa reafirma o papel estratégico dos mestrados profissionais como espaços de articulação entre teoria e prática, capazes de produzir conhecimento aplicado com potencial transformador. Ao lançar luz sobre a produção acadêmica voltada ao Spaece, contribuímos para o fortalecimento da cultura avaliativa no Brasil e para o aprimoramento das políticas públicas educacionais. Espera-se que este estudo inspire novas investigações e práticas que aprofundem o diálogo entre universidade e escola, promovendo uma educação pública mais equitativa e comprometida com o desenvolvimento educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, 25 ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49805>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- ANPED. Carta da direção da Anped sobre a portaria que regulamenta os mestrados profissionais, 2009. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/doc9.htm>. Acesso em: 1º jul. 2024.
- ANPED; FORPRED. Carta da direção da Anped sobre a portaria que regulamenta os mestrados profissionais, 2017. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/news.d.otorado-profissional-entenda-posicao-da-anped-e-conheca-experiencia-de-mestrados>. Acesso em: 1º jul. 2024.
- BEZERRA, F. I. M. M. **O impacto do ensino noturno nos resultados do SPAECE: o caso de duas escolas do Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2014. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/FRANCISCO-IGOR-MAGALH%C3%83ES-MAPURUNGA-BEZERRA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BISOGNIN, E. Produtos educacionais: análise da produção do Mestrado Profissional em Ensino de Física e de Matemática do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 43–58, 2015. Disponível em: 10.5216/rp.v24i2.37938. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 15 maio 2025.
- BORGES, R. M.; CALDERÓN, A. I. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281/pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

BRASIL, D. F. **O uso pedagógico dos resultados do SPAECE em uma escola de ensino médio: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2021. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/11/D%C3%A9bora-Fernandes-Brasil-vers%C3%A3o-final.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Constituição Federal. 1988. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Rio de Janeiro, 1951b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei Nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11310.htm. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. **Avaliação Quadrienal 2021-2024**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/avaliacao-quadrienal-2021-2024>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. **Material para consultores da avaliação**, jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/avaliacao-quadrienal-2021-2024>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. Parecer Nº 977/65, C.E.Su, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Portaria CAPES nº 47, de 17 de outubro de 1995. Institui diretrizes para a avaliação de cursos de pós-graduação. Brasília, 1995. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes.d.etalhe/2184/portaria-capes-n-47>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. Estabelece normas para a concessão de bolsas de estudo. Brasília, 2009. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=762#anchor>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Portaria Normativa nº 7, de 17 de dezembro de 2009b. Estabelece normas para a concessão de bolsas de estudo. Brasília, 2009. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=753>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Portaria Nº 60, de 20 de março de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Portaria Nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Brasília, 1998. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=858#anchor>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Portaria Nº 131, de 28 de junho de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1051#anchor>. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=241>. Acesso em: 25 maio 2024.

BUZZI, A. R. A metafísica. In. _____. **Introdução ao pensar**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1972.

CALDERÓN, A. I. et al. Doutorado Profissional em Educação: tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 138–162, 2018. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12007>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S. O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Avaliação e Políticas Públicas da Educação**, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100021>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 6, n. 1, p. 167-183, maio. 2013. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riec/article/view/3849>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva: Revista da Fundação SEADE**, v.14, n.1, p. 61-72, jan. 2000. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100007>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 271-296, dec. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>. Acesso em: 12 out. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Portal oficial. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE – 2022: Sumário Executivo**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2022. v. 4. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/colecoes>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CEARÁ. Lei nº 19.176, de 21 de fevereiro de 2025. Diário Oficial do Estado do Ceará, 21 fev. 2025. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/10964-lei-n-19-176-de-21-02-25-d-o-21-02-25>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CEARÁ. Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015. Diário Oficial do Estado do Ceará, 15 dez. 2015. Disponível em: [https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/10964-lei-n-19-176-de-21-02-25-d-o-21-02-25)

tematica/educacao/item/4227-lei-n-15-923-de-15-12-15-d-o-15-12-15. Acesso em: 25 jan. 2025.

CEARÁ. Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007. Dispõe sobre normas gerais de finanças públicas no âmbito estadual. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, 19 dez. 2007. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/4315-lei-n-14-023-de-17-12-07-d-o-de-19-12-07>. Acesso em: 17 maio 2025.

CEARÁ. Lei nº 13.541, de 22 de novembro de 2004. Institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2004. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/3613-lei-n-13-541-de-22-11-04-do-23-11-04>. Acesso em: 17 maio 2025.

CEARÁ. Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002. Diário Oficial do Estado do Ceará, 25 fev. 2002. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/3422-lei-revogada-pela-lei-n-13-541-de-22-11-04-lei-n-13-203-de-21-02-02-do-25-02-02>. Acesso em: 15 maio 2025.

CEARÁ. Portaria Nº 101/2000, de 15 de fevereiro de 2000. Diário Oficial do Estado, 17 fev. 2000. Disponível em: <http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doepesquisa/sead.do?page=ultimasEdicoes&cmd=11&action=Ultimas>. Acesso em: 25 jan. 2025.

CEARÁ. Decreto de Nº 21.398, de 31 de maio de 1991. Diário Oficial do Estado, 31 maio 1991.

CECHINEL, A. *et al.* Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação - UNESC**, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/ce.v5i1.2446>. Acesso em: 11 maio 2025.

CELLARD, A. **A análise documental.** In. NASSER, A. C. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-396.

CLARK, B. R. Em busca da universidade empreendedora. In. AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (org.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 28-57.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). Parecer nº 77/69. **Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação**. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v08n27/v08n27a08.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Geocapes. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 13 maio 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Dados abertos. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. (org.). **Spaace: história, memórias, atores e políticas (1992-2022)**. v. 1. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/20221018-spaace_livro1_historias_memorias.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 261, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4574>. Acesso em: 25 jan. 2025.

DIOGO, E. V. **Uso de dados educacionais do SPAECE pelos professores de Matemática da EEM Francisco de Almeida Monte da cidade de Alcântaras-CE: caminhos para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2022. Disponível em: [154](https://mestrado.caedufjf.net/wp-</p></div><div data-bbox=)

content/uploads/2022/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Edgleison-Vasconcelos-Diogo_Vers%C3%A3o-final.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERREIRA, R. E.; TAVARES, C. M. M.; KEBIAN, L. V. A. Produção científica relacionada ao mestrado profissional em enfermagem. Rev. Enferm. UFPE on line, Recife, v. 12, n. 3, p. 763-771, mar. 2018.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). Linhas Críticas [online]. v. 18, n.3 6, p.455-472, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312012000200013&script=sci_abstract. Acesso em: 30 jun. 2024.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FREIRE, G. G.; ROCHA, Z. de F. D. C.; GUERRINI, D. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 28, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/52761>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FREITAS, H. **São Paulo tem 42% dos distritos com nota abaixo da média nacional no Ideb**. O Globo, 17 abr. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/sao-paulo/noticia/2025/04/17/sao-paulo-tem-42percent-dos-distritos-com-nota-abaixo-da-media-nacional-no-ideb.ghtml>. Acesso em: 9 abr. 2025.

FREITAS, L. C. de; *et al.* **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FUNDAÇÃO CAED. Disponível em: <https://fundacaocaed.org.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 9 abr. 2025.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Foco e Escopo. Revista Meta: Avaliação. [s.d.]. Disponível em:

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/about/editorialPolicies#focusAndScope>. Acesso em: 9 abr. 2025.

GARCIA, L. T. dos S.; SILVA, A. F. da. Neotecnicismo e reconversão docente: a atuação do centro de políticas públicas e avaliação da educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). **Paradigma**, Maracay, v. 44, n. 5, p. 463–490, 2023. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1513>. Acesso em: 13 abr. 2025.

INFOCAPES. **Boletim Informativo**, v. .3, n. 3-4, jul.-dez., 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/ideb>. Acesso em: 12 out. 2024.

KLEIN, R. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 40, p.283-296, jul./set., 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>. Acesso em: 10 out. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, C. B. P. et al. Estado da Arte no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFCE: um levantamento sobre as dissertações realizadas em 2019. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e290997011, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7011>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MACIEL, L. M. **O uso do SPAECE pela Secretaria Municipal da Educação de Quixadá: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2013. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-lineia-moreira-maciel.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; FARIAS, M. A. de. SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Revista de Humanidades** (Descontinuada), [S. l.], v. 31, n. 2, p. 525–547, 2016. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/6036>. Acesso em: 13 out. 2024.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; LIMA, D.; FARIAS, M. A. Política de avaliação educacional no estado do Ceará: histórico dos programas de avaliação da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 19, n. 2, p. 125–140, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/22369>. Acesso em: 8 maio 2025.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 18 maio 2025.

MAPA do Ensino Superior no Brasil. 15. ed. Instituto Semesp, 2025. Acesso em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-15/download/>. Acesso em: 27 set. 2025.

MARIGO, A. F. C.; BRAGA, F. M. **Em busca do conhecimento em educação: fundamentos do trabalho acadêmico-científico**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

MARTINS, J. P. S. **Abave 20 anos: avanços e novos desafios**. 1.ed. Campinas: Nova Consciência, 2023.

MARTINS, C. B. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S. l.], v. 6, n. 13, 2018. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/374>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MATOS, R. B. A. de. **Apropriação dos resultados das avaliações do SPAECE: estudo de caso em uma escola estadual de ensino médio do Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12333>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MATOS, A. P. P. **Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de Matemática e Português do SPAECE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2017. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/ANA-PAULA-PEQUENO-MATOS_REVISADO.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. 1.ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MELO, A. V. de. **Produção do mestrado profissional em ensino de ciências naturais e matemática da UFRN (física e química/2005-2012): papel dos documentos oficiais e características dos produtos educacionais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/8d3307f8-49d6-48de-989e-fb7c2dbc5a0c>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MENEZES, J. A. S. de. **Mestres que criam: a produção do conhecimento no Mestrado Profissional em Artes no Estado do Pará**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://ppgartes.propesp.ufpa.br/disserta%C3%A7%C3%B5es/TESE%20AUGUSTO%20MENEZES.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MENEZES, L. K. S. **Possibilidades de uso dos resultados do SPAECE do ensino fundamental para subsidiar a gestão pedagógica numa escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2019. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/10/LUCIA-KELLY-SOUZA-MENEZES.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MESQUITA, M. V. F. **Apropriação dos resultados do SPAECE e sua repercussão na Escola de Ensino Médio Raimundo Nonato Ribeiro em Trairi-CE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2020. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Maria-Ver%C3%B4nica-Furtado-Mesquita-VERS%83O-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MONTEIRO, G. J. **A produção acadêmica do mestrado profissional Adolescente em Conflito com a Lei: construção de um novo campo de conhecimento – 2008-2012**. 2013.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo, 2013.

Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/67638>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MORAES, M. H. M. de; MIRANDA, A. C. D. Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e suas similaridades na produção do conhecimento: estudos das palavras-chave das dissertações defendidas conforme Avaliação Trienal 2010-2012. **Revista Thema, Pelotas**, v. 14, n. 3, p. 167–181, 2017. Disponível em: 10.15536/thema.14.2017.167-181.491. Acesso em: 20 nov. 2025.

MOURA, J. G. de. Apropriação e uso dos dados do SPAECE, em Matemática: caso de gestão da Escola de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2021. Disponível em: [https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/11/JOS%C3%89-GENIVAN-DE-](https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/11/JOS%C3%89-GENIVAN-DE-MOURA_Apropria%C3%A7%C3%A3o-e-uso-dos-dados-do-SPAECE-em-Matem%C3%A1tica.pdf)

[MOURA_Apropria%C3%A7%C3%A3o-e-uso-dos-dados-do-SPAECE-em-Matem%C3%A1tica.pdf](https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/11/JOS%C3%89-GENIVAN-DE-MOURA_Apropria%C3%A7%C3%A3o-e-uso-dos-dados-do-SPAECE-em-Matem%C3%A1tica.pdf). Acesso em: 20 nov. 2025.

MUSSI, R. F. de F., *et al.* Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 414–430, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193>. Acesso em: 28 maio 2024.

NASCIMENTO, G. R. de C. **A produção acadêmica de um mestrado profissional: uma análise na área de Ensino na Saúde**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/4709>. Acesso em: 20 nov. 2025.

OLIVEIRA, R. G.; MOTA, A. A.; SOUSA, J. A. Avaliação Educacional – uma análise das modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, v. 16, n. 34, p. 21-28, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1814>. Acesso em: 28 jun. 2024.

OLIVEIRA, L. B. de. **Uma análise do baixo acesso dos boletins pedagógicos de resultados do SPAECE 2017**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2020. Disponível em:

<https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/01/Luciana-Bortolucci-de-Oliveira-2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

PAIXÃO, R. B. *et al.* Avaliação de mestrados profissionais: construção e análise de indicadores à luz da multidimensionalidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 505–532, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200010>. Acesso em: 28 jun. 2024.

PAULA, S. H. B.; COSTA, M. I. S.; TOMA, T. S. Mestrado profissional em saúde coletiva do Instituto de Saúde: síntese das dissertações produzidas de 2011 a 2018. **BIS, Boletim do Instituto de Saúde**, v. 24, n. 2, p. 5-14, 2023. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1526955>. Acesso em: 28 nov. 2025.

PEREIRA, A. C. Custo de oportunidade: conceitos e contabilização. **Cadernos de Estudos**, São Paulo, v. 2, abr. 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-92511990000100002>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PINHEIRO, J. C. **Gestão dos resultados do SPAECE pelas escolas da rede estadual de Quixadá – Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2016. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/07/JOSE-CELIO-PINHEIRO.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

PINTO, F. G. Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v.28, n.44, p.108-132, jan.-jun. 2019. Disponível em: <https://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/oqnf/article/view/673>. Acesso em: 28 nov. 2025.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 25 maio 2024.

RODRIGUES, R. A. **Impactos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na Educação Matemática: a apropriação pedagógica dos resultados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Tristão Filho**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2022. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2022/09/Ren%C3%AA-de-Aquino-Rodrigues.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 1 jun. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 maio 2024.

SALES, L. C. O. **Apropriação e uso dos resultados do SPAECE: o caso da Escola Antônio Sabino Guerra**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2019. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/01/LEANDRO-CARLOS-OLIVEIRA-SALES.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SANDER, B. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas e na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais: Educação).

SANTOS, M. A. R. dos.; *et al.* Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 202–220, 2020. Disponível em: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.215. Acesso em: 23 jun. 2024.

SANTOS, J. C. dos. **A organização e realização dos seminários de apropriação dos resultados do SPAECE na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Crede 11/Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2014. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/JOBENEMAR-CARVALHO-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SCHMIDT, S. Qualis-periódicos será substituído por classificação com foco nos artigos. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, 26 out. 2024. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/qualis-periodicos-sera-substituido-por-classificacao-com-foco-nos-artigos/>. Acesso em: 27 set. 2025.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage, 2012.

SENRA, E. M. D. A. *et al.* Bases epistemológicas da avaliação: entre saberes e práticas. **Revista Meta: Avaliação**, v. 16, n. 51, p. 463, 29 jun. 2024. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/4984>. Acesso em: 10 out. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, A. J. O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 21, 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/204>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SILVA, A. F. Atuação do CAED/UFJF no “mercado especializado da avaliação”: constituição, expansão e conformações (1997-2018). **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 33, n. 1, 2025. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8669>. Acesso em: 11 abr. 2025.

SILVA, L. W. C. da. et al. Análise das Dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de Física e Matemática da UFRN. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Brasil, v. 7, n. 2, p. 18–37, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13779>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SILVA, J. R. S. da. Análise da produção científica dos egressos do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC): contributos para a gestão universitária. UFC, Ceará, 2022.

SILVA, F. A. de. **Apropriação e uso pedagógico dos dados educacionais obtidos nas avaliações do SPAECE: caso da Escola de Ensino Médio Alfredo Machado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2021. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2022/03/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Francisco-Aragoney-de-Andrade-Silva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SILVA, R. C. B. da. **Apropriação dos resultados do SPAECE pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2014. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/ROBERTO-CLAUDIO-BENTO-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SOUSA, F. J. F. de. **Reflexões sobre a apropriação de resultados de Matemática do SPAECE: o caso da escola do Jabuti**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora), 2016. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp->

content/uploads/2017/03/FRANCISCO-JUCIVANIO-FELIX-DE-SOUSA1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>. Acesso em: 11 maio 2025.

SPINK, P. A formação acadêmica e a ciência: ampliando o debate sobre o mestrado profissional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 3, p. 163–169, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65551997000300009>. Acesso em: 5 jul. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO SANTILLANA; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 17 ago. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 3 jun. 2025.

UFJF/CAED. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

UFJF/CAED. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Regulamento Interno, versão 1, 2024. Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2025/05/PPGP-2024-Regulamento-Interno-1-13.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). Linhas de pesquisa. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. [s.d.]. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). Sobre a Revista. Pesquisa e Debate em Educação. [s.d.]. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/about>. Acesso em: 9 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública; CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Edital Mestrado 2024: processo seletivo 2024 e informações ao candidato. Juiz de Fora: UFJF, 2024. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2024/08/Edital-2024.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL). [s.d.]. Disponível em: <http://www.avalrevista.ufc.br/index.php/revistaaval>. Acesso em: 9 abr. 2025.

VALDEVINO, F. G.; SILVA, A. F. da. **Antecedentes das políticas de *accountability* educacional no Ceará: da reforma gerencial da gestão pública à reforma educacional (1987-2002).** In: VIDAL, E. M.; COSTA, A. G. (org.). Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências [livro eletrônico]. 1. ed. Brasília, DF: ANPAE, 2021.

VERCELLI, L. de C. A. Educação infantil: dissertações realizadas em um programa de mestrado profissional (2013-2019). **InterAção**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 71–79, 2020. Disponível em: 10.5902/2357797553274. Acesso em: 20 nov. 2025.

VIEGAS, E. R. D. S.; SANTANA, C. F. P. Á.; NODA, C. M. C. O conceito de política pública e suas ramificações: alguns apontamentos. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 7, p. 43415–43425, 2020. Disponível em: 10.34117/bjdv6n7-09. Acesso em: 15 jun. 2025.

VIEIRA, S. F.; NOGUEIRA, J. F. F. Reformas da educação superior no Brasil: tempo(s) e movimento(s). **Revista lusófona de educação**, v. 35, n. 35, 1 jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.01>. Acesso em: 5 jul. 2024.

WESTIN, R.; Arquivo do Senado. **Em 1968, MEC passou a priorizar faculdades privadas.** Agência Senado, 1 jul. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/em-1968-mec-passou-a-priorizar-faculdades-privadas>. Acesso em: 20 nov. 2025.

WORLD BANK. **History**, [s/d]. Disponível: <https://www.worldbank.org/en/archive/history>. Acesso em: 2 jun. 2025.

WORLD BANK. **Project P006243 - Education I.** 1971. Disponível em: <https://projects.worldbank.org/pt/projects-operations/project-detail/P006243>. Acesso em: 2 jun. 2025.

WORLD BANK. **Project P006278 - Minas Gerais DEVT.I.** 1977. Disponível em: <https://projects.worldbank.org/pt/projects-operations/project-detail/P006278>. Acesso em: 2 jun. 2025.

WORLD BANK. **Project P006286 - Rural DEVT-Ceara.** 1978. Disponível em: <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P006286>. Acesso em: 2 jun. 2025.

WORLD BANK. **Project P006310 - Ceara II Intergrated**. 1981. Disponível em: <https://projects.worldbank.org/pt/projects-operations/project-detail/P006310>. Acesso em: 2 jun. 2025.

WORLD BANK. **Project P082142 - Ceara Multi-sector Social Inclusion Development**. 2005. Disponível em: <https://projects.worldbank.org/pt/projects-operations/project-detail/P006243>. Acesso em: 2 jun. 2025.

WORLD BANK. **Project P106765 - BR Ceara Inclusive Growth (SWAp II)**. 2009. Disponível em: <https://projects.worldbank.org/pt/projects-operations/project-detail/P006243>. Acesso em: 2 jun. 2025.

WORLD BANK. **Brazil - CEARA Basic Education Quality Project**. Washington, DC: World Bank, 2001. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports.d.ocumentdetail/280031468769739200> Acesso em: 2 jun. 2025.