



## **Política de alfabetização sob controle: o modelo gerencial do PAIC e o IDEB das escolas de Ariquemes – RO**

Eliéte Zanelato<sup>1</sup>,

Márcia Ângela Patrícia<sup>2</sup>,

Sandra Aparecida França Morais<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Rondônia, Ariquemes, Rondônia, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Federal de Rondônia, Ariquemes, Rondônia, Brasil. <sup>3</sup>Universidade Federal de Rondônia e Colégio Sapiens, Rondônia, Ariquemes, Brasil. E-mail: elietezan@gmail.com

**RESUMO.** Este artigo tem como objetivo avaliar o cumprimento das metas de alfabetização estabelecidas pelo PAIC no município de Ariquemes, RO, entre 2021 e 2023, com base nos dados do IDEB. Trata-se de uma pesquisa documental, fundamentada em análise crítica do modelo gerencial e das políticas educacionais baseadas em metas e resultados, que analisou informações extraídas do portal QEDu e de relatórios do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia. Foram examinados os resultados de 18 escolas, comparando as metas projetadas para 2021 com os dados de 2023. Os resultados revelam que apenas uma escola atingiu a meta, três apresentaram leve crescimento e 14 ficaram abaixo do esperado. Constatou-se que, embora o Programa reforce práticas de monitoramento com base no modelo gerencial, os avanços no desempenho das escolas foram limitados. Concluiu-se que a centralidade em metas numéricas e avaliações padronizadas não tem assegurado melhorias efetivas na aprendizagem, evidenciando os limites de uma política que prioriza o controle em detrimento de processos formativos mais amplos.

**Palavras-chave:** política de alfabetização; metas; IDEB; PAIC; TCE-RO.

### **Literacy policy under control: the managerial model of PAIC and the IDEB performance of public schools in Ariquemes, Brazil**

**ABSTRACT.** This article aims to evaluate the fulfillment of the literacy targets established by the PAIC in the municipality of Ariquemes, Rondônia, between 2021 and 2023, based on data from the Basic Education Development Index (IDEB). The study adopts a documentary research design grounded in a critical analysis of the managerial model and of educational policies oriented toward targets and performance-based results. The analysis draws on data obtained from the QEDu portal and from official reports issued by the Court of Accounts of the State of Rondônia. The performance of 18 schools was analyzed by comparing the targets projected for 2021 with the results obtained in 2023. The findings reveal that only one school met the expected target, three showed slight improvement, and 14 performed below expectations. It was found that, although the program reinforces monitoring practices aligned with the managerial model, improvements in school performance were limited. The study concludes that the emphasis on numerical targets and standardized assessments has not ensured effective improvements in learning, highlighting the limits of a policy that prioritizes control over broader formative processes.

**Keywords:** literacy policy; goals; IDEB; PAIC; TCE-RO.

### **Política de alfabetización bajo control: el modelo gerencial del PAIC y el desempeño en el IDEB de las escuelas públicas de Ariquemes, Brasil**

**RESUMEN.** Este artículo tiene como objetivo evaluar el cumplimiento de las metas de alfabetización establecidas por el PAIC en el municipio de Ariquemes, Rondônia, entre 2021 y 2023, con base en los datos del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB). Se trata de una investigación documental, fundamentada en un análisis crítico del modelo gerencial y de las políticas educativas orientadas a metas y resultados. El estudio se basa en información extraída del portal QEDu y en informes oficiales emitidos por el Tribunal de Cuentas del Estado de Rondônia. Se analizaron los resultados de 18 escuelas comparando las metas proyectadas para 2021 con los datos obtenidos en 2023. Los resultados revelan que solo una escuela alcanzó la meta, tres presentaron leve crecimiento y 14 estuvieron por debajo de lo esperado. Se constató que, aunque el programa refuerza prácticas de monitoreo alineadas con el modelo gerencial, los avances en el desempeño escolar fueron limitados. Se concluye que la centralidad en metas numéricas y evaluaciones estandarizadas no

ha garantizado mejoras efectivas en el aprendizaje, evidenciando los límites de una política que prioriza el control en detrimento de procesos formativos más amplios.

**Palabras clave:** política de alfabetización; metas; IDEB; PAIC; TCE-RO.

## Introdução

A ampliação das políticas públicas educacionais geridas sob lógica privatista e gerencialista tem marcado a configuração recente da educação brasileira, especialmente nos contextos municipais. Parcerias firmadas entre o estado e entes do terceiro setor vêm contribuindo para a reconfiguração da ação educativa mediante a implementação de programas e modelos baseados na responsabilização de professores, na mensuração de resultados e na padronização de práticas pedagógicas. Estudos como o de Vizzotto e Corsetti (2018) demonstram como a atuação do Instituto Ayrton Senna, em Chapecó – SC, por meio da política de competências socioemocionais, institui mecanismos de avaliação e controle que reposicionam o papel do docente na rede pública, reforçando o paradigma da eficiência e da gestão por resultados. De forma semelhante, Fernandes et al. (2019) evidenciam, a partir do caso da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep), em Campo Grande – MS, que as parcerias de longa duração com organizações privadas na educação infantil reproduziram desigualdades estruturais e reforçaram lógicas clientelistas no interior das políticas educacionais municipais.

A alfabetização no tempo adequado é reconhecida como um dos pilares para a garantia da equidade educacional e do desenvolvimento intelectual de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. No Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem sido amplamente utilizado como referência para o planejamento e a avaliação de políticas públicas, combinando resultados de provas padronizadas com taxas de aprovação para medir a qualidade da educação ofertada.

Em Rondônia, a partir de 2021, o Tribunal de Contas do Estado (TCE-RO) lançou o Programa de Aprimoramento da Política de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), estruturado em sete microrregiões e executado em parceria com as redes municipais. O Programa do TCE-RO contratou uma empresa privada para coordenar formações docentes e consolidar os dados no sistema, adotando práticas de monitoramento técnico-pedagógico como painéis em Power BI, relatórios analíticos e fichas de acompanhamento. A proposta foi impulsionada como resposta aos desafios educacionais acirrados no contexto pós-pandêmico, com o discurso de necessidade de elevar os resultados do IDEB por meio da padronização de métodos e intensificação do controle sobre os processos escolares (Rondônia, 2024a, 2024b, 2024c).

No ano de 2024, em articulação com o PAIC, foi instituído o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), com a finalidade de aferir as habilidades de leitura, escrita e matemática das crianças até os sete anos de idade em todos os municípios de Rondônia. Os resultados obtidos nessas avaliações passam a compor os painéis de sistematização de dados, utilizados para o acompanhamento e monitoramento do desempenho educacional.

Nesse contexto, apresenta-se como questão norteadora a seguinte pergunta: em que medida o PAIC contribuiu para o alcance das metas de alfabetização no IDEB do município de Ariquemes, RO, entre 2021 e 2023? Para responder a esta pergunta, o presente trabalho teve como objetivo avaliar o cumprimento das metas de alfabetização definidas para 2021, comparando-as com os resultados obtidos em 2023 em 18 escolas do ciclo de alfabetização. Adotou-se uma abordagem documental quantitativa, coletando-se os dados do IDEB no Portal QEdU (2024) e analisando-se os relatórios do TCE-RO sobre a estrutura e as ações do PAIC. Essa metodologia permitiu mensurar o grau de atingimento das metas e identificar fatores que influenciam o desempenho das escolas.

## Metodologia

Este estudo adota uma abordagem dialética, combinando análise quantitativa de indicadores com reflexão crítica sobre as contradições internas do PAIC. Inicialmente, foram coletados os dados do IDEB referentes aos ciclos de alfabetização (1º ao 3º ano) de 18 escolas de Ariquemes, RO, para os anos de 2021 e 2023, diretamente no Portal QEdU (2024). Em paralelo, reuniram-se os relatórios técnicos, planos de ação e registros de capacitação produzidos pelo TCE-RO, pela empresa privada responsável pela formação docente e pela sistematização dos dados do programa (Rondônia, 2024a, 2024b, 2024c).

A comparação entre as metas projetadas para 2021 e os resultados efetivos de 2023 permitiu calcular variações absolutas e percentuais de desempenho em cada unidade escolar. Em seguida, procedeu-se à análise dialética dos documentos do PAIC, buscando mapear as tensões entre o discurso gerencial, centrado em metas, indicadores e painéis de controle, e as práticas pedagógicas implícitas ou explicitadas nos relatórios.

Por fim, os resultados quantitativos foram apresentados em tabelas sistematizadas e articulados à interpretação qualitativa-dialética, de modo a revelar não apenas o grau de cumprimento das metas de alfabetização, mas também as contradições que limitam ou potencializam a ação formativa no contexto do PAIC.

## PAIC em Rondônia: instrumentos de controle e os desafios para a docência

O modelo gerencial de administração pública brasileira ganhou força com a Reforma do Estado, em 1995, conduzida pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare). Inspirado em práticas do setor produtivo, tal modelo introduziu no serviço público metas quantitativas, sistemas de avaliação de desempenho e a terceirização de atividades, agora frequentemente desempenhadas por empresas privadas (Bresser-Pereira & Spink, 2005; Clarke & Newman, 2012). Essas mudanças foram legitimadas pela retórica neoliberal, que busca reduzir o “tamanho” do Estado como produtor de bens e serviços, mantendo, porém, seu papel de regulador e financiador de iniciativas consideradas prioritárias (Misoczky et al., 2017).

No campo educacional, a lógica gerencial se expressa, sobretudo, na centralidade das avaliações padronizadas como o IDEB e na ênfase no cumprimento de metas estabelecidas em instrumentos oficiais. O Estado, na busca por “eficiência” e “prestação de contas”, passa a estabelecer contratos de desempenho e a firmar parcerias público-privadas para a formação continuada de professores e a sistematização de dados pedagógicos (Patrícia, 2021).

A adoção do modelo gerencial na gestão pública criou condições para a atuação de novos parceiros, transformando não apenas o papel do Estado e sua forma de atuação, mas também abrindo espaços para a “[...] dominância das resoluções vindas da gestão empresarial para problemas sociais” (Calegare & Junior, 2009, p. 129), como é o caso da educação. No caso do PAIC, em Rondônia, o TCE-RO contratou uma empresa externa e privada para capacitar docentes e organizar as informações gerenciais, reforçando o caráter instrumental do controle (Rondônia, 2024a, 2024b, 2024c).

Ainda que esses mecanismos possibilitem a coleta ágil e a análise em tempo real dos resultados de uma suposta quantidade de aprendizagem, eles podem precarizar o exercício da docência. A aplicação estrita da gestão gerencial na educação implica uma tensão entre a busca por resultados imediatos e a necessidade de processos formativos que valorizem a criatividade, o pensamento crítico e a adaptação às realidades locais. Para garantir a eficácia das políticas de alfabetização, torna-se imprescindível repensar o equilíbrio entre controle gerencial e liberdade pedagógica, de modo que programas como o PAIC não se limitem ao cumprimento de metas, mas favoreçam o desenvolvimento integral de professores e estudantes.

Nesse contexto, o modelo gerencial introduz práticas típicas do setor produtivo na administração pública, pautadas na eficiência operacional, no cumprimento de metas e na busca por resultados de curto prazo (Cabral Neto, 2009; Caetano, 2023; Peroni e Lima, 2020). Esse enfoque suscita questionamentos sobre sua compatibilidade com os princípios de uma educação pública integral e emancipadora, que valoriza o desenvolvimento crítico, a criatividade e a formação de sujeitos autônomos.

Em consonância com essa crítica, Patrícia (2021, p. 190-191) observa:

A qualidade gerencial, assim, pauta-se em metas e resultados que podem ser aferidos por meio de avaliações em larga escala, como forma de controlar a quantidade da qualidade educacional e promover a competição até mesmo entre alunos, professores e a própria escola pública, o que compreende uma qualidade da educação pautada no controle e na regulação, o que, nestes termos, se traduz na interpretação de que, eficiência e eficácia compreendem um menor custo e maior produtividade, o que tem justificado as parcerias.

É preciso reconhecer que com isso, cria-se uma sobrecarga que recai sobre o professor. Apple e Jungck (1990) alertam que a intensificação do trabalho leva os docentes a reduzirem suas práticas ao essencial, a depender cada vez mais de orientações externas e a sacrificar a qualidade em favor da quantidade. Esse processo tende a depreciar a experiência acumulada, deslocar competências coletivas para atividades administrativas e, em última instância, abalar a autoestima profissional. Nas palavras dos autores:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. [...] Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores (Apple & Jungck, 1990, p. 156. Tradução livre<sup>1</sup>).

Nesse modelo, o docente adota postura passiva, restrito à recepção e aplicação de conteúdos pré-definidos, veiculados de modo padronizado e instrumental. Essa abordagem subestima elementos cruciais, como a autonomia docente, a construção crítica do conhecimento e a contextualização das práticas pedagógicas. Entre os pontos críticos está o excesso de ênfase em testes padronizados, que frequentemente negligenciam dimensões essenciais da educação, como o desenvolvimento crítico, ético e emocional dos estudantes.

---

<sup>1</sup> No original: La intensificación hace que la gente ‘tome atajos’, economice esfuerzos, de manera que sólo termina lo que es ‘esencial’ para la tarea inmediata que tiene entre manos; fuerza a la gente cada vez más a apoyarse en los «especialistas», a esperar que ellos le digan lo que hacer, y así la gente empieza a desconfiar de la experiencia y las aptitudes que ha desarrollado con los años. En el proceso, la calidad se sacrifica en aras de la cantidad. [...] Se pierden las habilidades colectivas a medida que se ganan «habilidades administrativas». [...] Finalmente, el orgullo mismo está en juego cuando el propio trabajo es dominado por la idea que otro tiene de lo que debe hacerse. Teoria e Prática da Educação., v. 29, e77020, 2026

Esse foco sistemático em resultados imediatos impõe pressão tanto a professores quanto a alunos, levando-os a priorizar o desempenho em avaliações em detrimento de um aprendizado efetivo que promova o desenvolvimento psíquico. Como consequência, o ensino pode tornar-se superficial, propagando conhecimentos mecânicos e descontextualizados, alheios às vivências cotidianas dos estudantes.

O PAIC em Rondônia, fruto de uma parceria entre o Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (TCE-RO) e as redes municipais, é um exemplo desse modelo gerencialista. O Programa delega às prefeituras a responsabilidade pela implementação, ao passo que o TCE-RO oferece formação continuada aos profissionais da educação e subsídios técnicos baseados em dados e evidências científicas para embasar decisões (Rondônia, 2024a).

Organizado em sete blocos regionais: Ariquemes, Pimenta Bueno, Ji-Paraná, Vilhena, São Miguel do Guaporé, Guajará-Mirim e Machadinho D'Oeste, o PAIC prevê uma avaliação de impacto até o fim de 2024, na qual a participação dos municípios dependeria dos resultados obtidos nos últimos 24 meses. O objetivo é gerar evidências sobre o efeito do Programa na alfabetização de crianças na idade certa (Rondônia, 2024a).

O propósito central era o de aprimorar a política de alfabetização das redes municipais, contribuindo para a elevação dos índices de aprendizagem (Rondônia, 2024a). Contudo, ao transferir o papel formador ao TCE-RO, um órgão de fiscalização, o Estado acaba deslocando a execução das políticas para fora das salas de aula, criando um distanciamento entre o cotidiano docente e as diretrizes de governança.

Conforme o site do TCE-RO, o PAIC envolve não apenas os professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), mas também diretores, supervisores e técnicos das secretarias municipais de educação. Em encontros técnicos, esses gestores são capacitados para planejar e implementar políticas públicas orientadas a resultados e incorporar boas práticas de gestão. O Programa abrange a organização e a análise de dados, a criação de painéis gerenciais na plataforma Power BI, a realização de avaliações diagnósticas, a definição de currículo e da concepção de alfabetização na idade certa, o estabelecimento de diretrizes estratégicas, a oferta de capacitação inicial e continuada, o monitoramento e a avaliação de resultados e a elaboração de orçamento para a alfabetização (Rondônia, 2024a).

Conforme o Relatório de Atividades Anual de 2024, o Plano de Ação do PAIC iniciou-se com a coleta e a sistematização de dados, seguiu pela orientação para aprimorar o desenho de implementação em Porto Velho e Ariquemes, incluiu a indução à autoavaliação e ofereceu suporte à avaliação diagnóstica. Esse plano foi organizado em cinco etapas que estruturam claramente os objetivos e orientam a implantação e o aprimoramento do programa nos municípios.

1) organização e análise de dados; 2) criação de painéis gerenciais; 3) avaliação diagnóstica; 4) definição de currículo e concepção de alfabetização na idade certa; 5) definição das diretrizes estratégicas de alfabetização e aprimoramento dos processos de: 6) capacitação inicial e formação continuada, 7) monitoramento e avaliação de resultados e de 8) elaboração do orçamento para a alfabetização na idade certa (Rondônia, 2024a).

Essa configuração evidencia que o PAIC se estrutura como uma política de forte racionalidade gerencial, centrada na produção, sistematização e controle de dados, bem como na responsabilização por metas. É nesse ponto que a análise de Freitas (2018) se mostra elucidativa. Ao examinar a reforma empresarial da educação, o autor sustenta que múltiplas ações, aparentemente desconexas, “[...] se articulam em uma engenharia de ‘alinhamento’ (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes [...]” (Freitas, 2018, p. 81).

No contexto analisado, poderíamos acrescentar que tal engenharia de alinhamento também se materializa por meio de plataformas digitais para inserção e monitoramento de dados, como o Power BI, bem como pela adoção de manuais e protocolos padronizados, que orientam desde o planejamento pedagógico até a gestão orçamentária. Assim, o que se apresenta como apoio técnico e fortalecimento da gestão pode igualmente ser interpretado como um mecanismo de centralização, padronização e controle do trabalho pedagógico, tensionando a autonomia escolar e docente em nome da eficiência e do cumprimento de metas.

O formato atual do PAIC baseia-se em evidências extraídas de estudos e de práticas consideradas bem-sucedidas em redes de ensino. A partir da identificação dessas boas práticas, foram definidas as ações essenciais para aprimorar os resultados educacionais. As lições aprendidas em projetos-piloto realizados em Porto Velho e em sete municípios do bloco regional de Ariquemes, no Vale do Jamari, foram incorporadas ao Programa, que se expande para todo o Estado. Assim, o PAIC oferece suporte técnico ao planejamento, à implementação, à avaliação e à revisão das políticas de alfabetização nas redes parceiras, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental (Rondônia, 2024a).

O desenvolvimento do PAIC nas escolas envolve desde o uso sistemático de fichas de leitura até a coleta e a análise de dados que orientam o TCE-RO sobre o progresso dos alunos. Ao examinarmos sua estrutura e o

acompanhamento contínuo de professores e gestores, torna-se evidente a inspiração em um modelo gerencial, cujo foco recai sobre o cumprimento de metas e a mensuração da eficácia das ações implementadas.

Evangelista e Shiroma (2007) alertam para os “sintomas do sobretabalho docente”, que incluem o atendimento de turmas numerosas, o exercício de funções de assistente social e psicólogo, a participação em mutirões e atividades com famílias, a elaboração de projetos pedagógicos, o controle de violência escolar, a promoção de competências diversas e a busca por recursos. Esse acúmulo de tarefas tende a provocar exaustão, culpa e sensação de fracasso, afetando o bem-estar e a qualidade do trabalho dos professores.

Para apoiar a gestão local, o PAIC realiza reuniões técnicas periódicas com equipes gestoras de cada município, nas quais consultores apresentam os componentes do programa e esclarecem atribuições e responsabilidades. Mediante um questionário de autoavaliação, constrói-se um diagnóstico do nível de implementação, que serve de base para um plano de ação ajustado em encontros semanais ou quinzenais. Metas e indicadores são, então, formalizados nas políticas das redes.

Segundo a Sistemática de Acompanhamento (Rondônia, 2021) o TCE-RO se orienta, resumidamente, para o seguinte fluxo: **Anual** – definição da matriz de Habilidades e Avaliação Diagnóstica, Avaliação Somativa; **Mensal** – Formação Continuada, Acompanhamento Pedagógico e Planejamento, Consolidação do Cartaz de Acompanhamento e de Livros Lidos, Preenchimento da Ficha de Leitura, Escrita, Produção de texto e Oralidade, Consolidação da Ficha de Leitura, Escrita, Produção de Texto e Oralidade; Devolutivas Pedagógicas; **Quinzenal** – HTPC – Planejamento e Acompanhamento; Semanal: Observação de Aula; **Diário** – Preenchimento do Cartaz de Acompanhamento e de Livros Lidos.

Além disso, o Programa disponibiliza cadernos de apoio, sendo eles o *Caderno de Atividades do Aluno Sala de Aula* e o *Caderno de Atividades do Aluno para Casa*, ambos destinados a alunos com defasagens em leitura e escrita, com exercícios diários para reforçar o aprendizado. O *Caderno de Atividades do Aluno* adota um viés claramente tecnicista, focando-se em exercícios de automatização de habilidades isoladas. Cada lição apresenta atividades padronizadas de identificação de fonemas, segmentação silábica e contagem de sílabas, sem necessariamente articular esses procedimentos a situações comunicativas genuínas.

O uso de tabelas de frequência, o preenchimento de fichas de leitura e escrita e a enumeração de elementos gráficos reforçam um modelo de ensino-aprendizagem orientado para a obtenção de resultados mensuráveis. Essa abordagem privilegia a execução de competências discretas (como o reconhecimento de letras e a separação silábica), em detrimento de práticas que estimulem a compreensão textual, a criatividade e o pensamento crítico do aluno. Embora facilite o registro de dados quantitativos para monitoramento, o caderno contribui pouco para a elaboração de projetos de leitura reflexivos ou para o desenvolvimento de estratégias de ensino contextualizadas.

As orientações para o ensino são todas pré-elaboradas pela empresa contratada pelo PAIC, tendo um caderno exclusivo com orientações ao professor sobre como trabalhar com os cadernos: trata-se do *Caderno de Orientações Didáticas – professor*. O caderno detalha o passo a passo com sugestão de como o professor deve organizar a aula, desde a apresentação dos objetivos até as atividades de avaliação, limitando-se a instruções padronizadas que podem comprometer a criatividade e a adaptação às necessidades específicas de cada turma.

Mediante as considerações de Peroni & Lima (2020), o Estado mantém a responsabilidade pela oferta e amplia o acesso à escola pública, mas transfere, progressivamente, ao setor privado a definição dos conteúdos pedagógicos e dos modelos de gestão. Não se trata de privatização da propriedade, que continua pública, mas da direção e, muitas vezes, da execução das políticas educacionais.

Instituições privadas passam a definir concepções, produzir as tecnologias educacionais e os materiais pedagógicos, formar professores, avaliar e monitorar resultados, introduzindo a lógica mercantil sob o discurso da qualidade. Assim, configura-se uma reconfiguração do público, em que o Estado financia e legitima, enquanto o privado influencia decisivamente a condução pedagógica e gerencial da escola.

Pelas reflexões de Patrícia (2021), percebemos que esse tipo de material pode reduzir o processo de aprendizagem à repetição, substituindo a imaginação pela imitação e tornando o ensino mecânico e previsível. A rotina escolar passa a ser guiada pelo que está prescrito nos Cadernos, em detrimento da reflexão crítica, da autonomia docente e do desenvolvimento do pensamento autônomo dos alunos. Complementando esses recursos, o Tribunal de Contas disponibiliza às equipes gestoras a Ficha de Leitura, Escrita e Oralidade (FLEO), que orienta supervisores a registrar informações detalhadas sobre reconhecimento de letras, indicadores de leitura e escrita, produção de texto e expressões orais, reforçando um controle minucioso em torno de dados quantitativos.

O professor é responsável por preencher regularmente a FLEO, registrando dados como reconhecimento de letras, desempenho na leitura e escrita, produção textual e oralidade dos alunos. Esses registros são posteriormente encaminhados ao supervisor, que consolida as informações e as insere no sistema de monitoramento do TCE-RO, contribuindo para a alimentação contínua dos indicadores gerenciais do Programa. Esse procedimento reforça o

caráter técnico-burocrático do acompanhamento, priorizando a quantificação do desempenho em detrimento de uma análise qualitativa mais abrangente dos processos de aprendizagem.

**Imagem 1-** Ficha de leitura, escrita e oralidade (FLEO)

FICHA DE LEITURA ESCRITA - FLEO (PROFESSOR)																				
PROGRAMA DE APRIMORAMENTO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO - ANOS INICIAIS																				
MUNICÍPIO:		ANO DE REFERÊNCIA- 2022																		
ESCOLA:																				
TURMA:		TURNO:																		
NOME DO PROFESSOR(A):		MÊS:																		
Nº	NOME DOS ALUNOS	Reconhecimento de Letras			Indicadores de Leitura				Indicadores de Escrita			Produção de texto		Oralidade						
		1. Não reconhece letras.	2. Reconhece letras.	3. Reconhece sílabas.	1. Não lê.	2. Lê silabando.	3. Lê frases curtas.	4. Lê com fluência	1. Não Escreve.	2.1 Não Ortograficamente	2.2 Ortograficamente	3.1 Não ortograficamente	3.2 Ortograficamente	1. Não produz texto	2. Escreve palavras soltas dentro do tema.	3. Escreve texto com começo, meio e fim, com frases simples dentro do tema.	4. Escreve texto com frases ampliadas, com desenvolvimento lógico de ideias interligadas por conectivos.	1. Comunicação não verbal	2. Comunica-se com pouca clareza e com vocabulário restrito.	3. Comunica-se com clareza e com vocabulário ampliado.
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				
21																				
22																				
23																				
24																				
25																				
26																				
27																				
28																				
29																				
30																				
TOTAL																				

  

CARTAZ DE ACOMPANHAMENTO MENSAL DE LIVROS LIDOS - CALL											
ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES						ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES					
Nº de dias letivos previstos						Total de alunos da turma					
Nº de Dias Letivos Dados						Total de alunos com deficiência na turma					
Nº de falta: Justificadas:		Não justificadas:		Licenças:		Transf. Recebida:		Expedidas:		Abandono:	
Nº de reunião de HTPC						Soma de falta da turma					
Nº de presença do profº no HTPC						Soma de lições não entregue					
Nº de dias com obs. de aula						Soma de livros lidos					
Legenda: * Alunos com deficiência											

Fonte: Rondônia (2022).

O material fornecido pelo PAIC, ao exigir que o professor atualize constantemente os dados registrados na FLEO e em outros instrumentos de controle, pode contribuir para um processo de desgaste físico e emocional do professor. Isso ocorre porque, além de cumprir suas funções pedagógicas regulares, como planejamento, correção de atividades, ministração de aulas, observação dos processos de ensino e aprendizagem e acompanhamento da evolução dos estudantes, o docente precisa dedicar parte significativa de seu tempo ao preenchimento de fichas e ao envio de dados para os sistemas de monitoramento do Programa.

Essa sobrecarga evidencia os traços marcantes do modelo gerencial adotado pelo PAIC, que centraliza a avaliação da aprendizagem em registros quantitativos, priorizando o controle técnico-administrativo em detrimento de uma abordagem formativa, crítica e humanizadora da educação. Ao reduzir o processo educativo à aferição de resultados mensuráveis, o Programa enfraquece a construção da autonomia intelectual do estudante e ignora dimensões essenciais da formação, como o pensamento crítico, a criatividade e a participação cidadã.

O Programa tem como objetivo melhorar os índices de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, os dados apresentados se originam da ficha FLEO, que avalia de forma compartimentalizada a leitura, a oralidade e a produção textual. Os resultados são expressos apenas em registros quantitativos, o que limita a compreensão da complexidade do processo de aprendizagem. Os dados possibilitados com ela apenas refletem números. Não capturam a qualidade da formação do estudante, tampouco revelam se ele desenvolveu a capacidade de pensar criticamente ou de refletir sobre o conhecimento adquirido.

Nesse sentido, Ravitch (2011) adverte: “os testes não medem o pensamento crítico, a criatividade ou as habilidades sociais. Medem apenas o desempenho em um contexto artificial” (p. 128). A crítica reforça a limitação

de abordagens avaliativas que se baseiam exclusivamente em indicadores numéricos, desconsiderando dimensões fundamentais da formação humana.

A empreitada da testagem é incrivelmente descuidada. Não são apenas os resultados que variam, mas que eles variam quase aleatoriamente, erratically, de lugar em lugar, de nota para nota e de ano para ano de maneiras que têm pouco ou nada a ver com verdadeiras diferenças nos resultados dos estudantes. A infraestrutura da testagem sob a qual tantos esforços de reforma escolar se baseiam, e na qual tanta confiança foi depositada, não é confiável, na melhor das hipóteses (Ravitch, 2011, p. 128).

Essa crítica torna-se ainda mais pertinente quando se observam os resultados obtidos por escolas que aderiram ao PAIC, como no caso do município de Ariquemes. Embora o Programa esteja ancorado na lógica de elevação dos índices de desempenho, os dados quantitativos não apenas deixam de evidenciar a qualidade da aprendizagem, como também não refletem aspectos essenciais da formação integral dos estudantes, tais como a capacidade de análise, criação e reflexão.

A Tabela 1, a seguir, apresenta as metas previstas para o IDEB, em 2021, os resultados obtidos em 2023 e a variação entre eles em escolas atendidas pelo Programa, permitindo uma análise concreta sobre os limites dessa abordagem baseada exclusivamente em números.

**Tabela 1:** Escolas atendidas pelo PAIC, segundo IDEB 2019-2023

Escolas atendidas pelo PAIC	IDEB obtido 2019	Metas IDEB 2021	IDEB obtido 2023	Aumento/ Redução em relação à meta
Emeief Prof. Pedro Louback	4,3	5,6	4,4	- 1,2
Emefm Aldemir Lima Cantanhede	4,4	5,5	4,5	-1,0
Emeief Roberto Turbay	4,4	5,5	4,5	-1,0
Emef Prof Venancio Kottwitz	4,6	5,6	4,6	-1,0
Emeief Padre Angelo Spadari	4,8	5,7	4,8	-0,9
Emefm Magdalena Tagliaferro	4,5	5,7	5,1	-0,6
EMEF Dr. Dirceu de Almeida	5,2	5,8	5,2	-0,6
Emeief Prof. Levi Alves de Freitas	5,1	5,6	5,3	-0,3
Emeief Vinicius De Moraes	4,9	5,6	5,4	-0,2
Emefm Mário Quintana	4,8	5,3	5,5	+0,2
Emeief Jorge Teixeira	5,9	5,8	5,6	-0,2
Emeief Arco-Iris	3,8	5,4	5,6	-0,2
Emeief Mafalda Rodrigues	4,9	5,9	5,7	-0,2
Emef Ireneo Antonio Berticelli	4,8	5,6	5,7	+0,1
Emeief Jorge Luiz Moulaz	5,8	5,8	5,9	+0,1
Emeief Henrique Dias	5,7	5,2	6,1	+0,9
Emeief Prof. <sup>a</sup> Eva dos Santos de Oliveira	6,8	6,7	6,7	Alcançada
Emeief Chapeuzinho Vermelho	Não encontrado	5,4	5,1	-0,3

Fonte: Portal QEdU (2024). IDEB – Ariquemes, TO. <https://qedu.org.br/municipio/1100023-ariquemes/ideb>

A análise dos dados apresentados na Tabela 1 evidencia que, das 18 escolas municipais de Ariquemes atendidas pelo PAIC, apenas uma, a Emeief Prof.<sup>a</sup> Eva dos Santos de Oliveira, atingiu exatamente a meta do IDEB estabelecida para 2021, enquanto três escolas superaram ligeiramente os índices projetados, com variações positivas que não ultrapassam 0,9 pontos. Em contrapartida, 14 escolas apresentaram desempenho inferior ao esperado, sendo que quatro delas registraram redução igual ou superior a um ponto percentual. Esse panorama revela que, apesar da implementação do Programa, os resultados gerais estão aquém das metas estipuladas, o que coloca em questão a eficácia das ações propostas pelo PAIC no que se refere à melhoria da aprendizagem.

A prevalência de variações negativas sugere que a adoção de mecanismos avaliativos e interventivos padronizados não tem sido suficiente para promover avanços reais nos processos formativos, corroborando as críticas de que os modelos baseados apenas em metas quantitativas desconsideram a complexidade do contexto escolar e os aspectos qualitativos do ensino.

Silva et al. (2026) esclarecem que, nos resultados das avaliações do PAIC na área de Língua Portuguesa realizadas com estudantes do 3º ano do ensino fundamental de Porto Velho, embora tenha havido desempenho favorável em 2024, em comparação aos anos anteriores, a análise minuciosa dos dados evidencia limites importantes. Conforme as autoras destacam,

[...] os descritores com desempenho insatisfatório concentram-se na identificação do assunto e da finalidade dos textos, no reconhecimento das características das personagens em narrativas, na inferência do tema em poemas, no reconhecimento do tema em anúncios publicitários e na identificação do assunto em relatos de observação (Silva et al., p. 15).

Tal constatação indica que, mesmo com a elevação dos índices gerais, permanecem fragilidades precisamente nos descritores que demandam compreensão leitora em sua dimensão mais complexa, relacionada à produção de sentidos e à apropriação dos significados. Trata-se, portanto, de um avanço quantitativo que não necessariamente se traduz em fortalecimento qualitativo do processo de formação leitora.

Nesse contexto, observa-se o movimento de setores empresariais que adentram o campo educacional e, por meio dos resultados das avaliações externas, buscam afirmar a suposta eficiência de programas padronizados. Entretanto, uma análise mais aprofundada dos dados revela contradições e limites estruturais dessas propostas.

Outrossim, conforme as considerações de Freitas (2014, p. 1093):

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na *indução da padronização* como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola.

É possível relacionar esses resultados com os fundamentos do modelo gerencial adotado na administração pública brasileira a partir da Reforma do Estado, de 1995, o qual transferiu para a educação a lógica empresarial baseada em metas, produtividade e mensuração de resultados. No âmbito do PAIC, essa lógica manifesta-se na centralidade das avaliações padronizadas, na criação de sistemas de monitoramento e na utilização de ferramentas como o Power BI para o controle do desempenho escolar.

O contrato firmado entre o TCE-RO e uma empresa privada para organizar os dados e formar os profissionais da educação ilustra claramente essa orientação gerencialista que desloca o foco da ação pedagógica para a gestão de indicadores. A análise da Tabela 1 demonstra que, mesmo com esse aparato técnico e normativo, os resultados não acompanharam as expectativas estabelecidas. Isso evidencia que a eficiência administrativa, por si só, não garante melhorias efetivas na aprendizagem dos estudantes, tampouco assegura a formação de sujeitos críticos e criativos.

Ao contrário, a insistência em metas numéricas tende a reforçar a intensificação do trabalho docente, a padronização das práticas pedagógicas e o enfraquecimento da autonomia profissional, como alertam Apple e Jungck (1990). Dessa forma, a experiência de Ariquemes revela os limites de um modelo de política educacional que privilegia a gestão de resultados em detrimento da qualidade formativa do processo educativo.

Como descreve Shiroma et al. (2017, p. 20):

O professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido.

É importante destacar que o PAIC se apresentou como uma política pública voltada à superação dos déficits de aprendizagem agravados pelo período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. O Programa foi concebido com o discurso de recuperação dos níveis de alfabetização comprometidos durante o fechamento das escolas, propondo intervenções baseadas em dados, padronização curricular e capacitação técnica das redes municipais.

No entanto, ao se analisar os resultados apresentados na Tabela 1, observa-se que as metas de IDEB não foram plenamente alcançadas, com 14 das 18 escolas avaliadas ficando abaixo do esperado. Embora parte desse desempenho possa ser atribuída aos efeitos estruturais da pandemia – como a defasagem na aprendizagem e o impacto emocional nos estudantes –, os dados também evidenciam os limites de uma política que, ao adotar uma lógica gerencial e tecnicista, não considera as especificidades do trabalho docente nem a complexidade dos processos formativos. Assim, mesmo reconhecendo o contexto adverso do pós-isolamento, os resultados sugerem que o PAIC não conseguiu responder de forma eficaz aos desafios educacionais colocados pelo período.

A observação dos dados de 2019, também apresentados na Tabela 1, amplia essa análise ao permitir a comparação entre o cenário anterior à pandemia e os resultados obtidos após a implementação do PAIC. Em diversas escolas, o IDEB de 2023 revela uma estabilidade em relação ao índice de 2019, e em alguns casos, uma regressão. Tal constatação indica que, apesar do discurso de recomposição das aprendizagens e fortalecimento da alfabetização nos anos iniciais, o Programa não produziu efeitos significativos que o diferenciassem, em termos de resultados, do período pré-pandêmico.

Das 18 escolas atendidas pelo PAIC em Ariquemes, oito apresentaram melhora nos índices do IDEB em 2023 em comparação a 2019, ou seja, antes da pandemia. Isso indica que menos da metade das escolas analisadas conseguiu avançar em relação ao cenário pré-pandêmico, mesmo com a atuação do Programa. A ausência de progressão expressiva ao longo de quatro anos, mesmo com a adoção de instrumentos intensivos de monitoramento e formação padronizada, evidencia que o problema não reside apenas nas consequências do isolamento social, mas também no próprio desenho da política. A perspectiva gerencial adotada, ao privilegiar resultados mensuráveis e práticas homogeneizadas, parece ter negligenciado a complexidade do trabalho educativo, a singularidade dos contextos escolares e a necessidade de um investimento pedagógico orientado para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Souza & Zanelato (2025) destacam que, em avaliação do PAIC realizada em parceria com o PROALFA no município de Ministro Andreazza, RO, no ano de 2025, foi solicitada aos estudantes do 3º ano a produção de um

texto sobre o Dia Mundial do Meio Ambiente. A proposta consistia na apresentação de uma imagem, acompanhada da orientação para que os alunos assumissem o papel de narrador do texto. As autoras sistematizam os resultados obtidos nessa atividade:

Observa-se que 56% dos estudantes foram classificados nas categorias ‘inadequado’, ‘insuficiente’ ou ‘insatisfatório’, o que evidencia dificuldades na organização textual, no domínio da norma escrita e na articulação coerente dos elementos da narrativa. Apenas 22% atingiram níveis satisfatórios ou avançados, o que indica que uma parcela reduzida conseguiu mobilizar adequadamente os conhecimentos exigidos (Souza & Zanelato, 2025, p. 11-12).

A partir dos dados analisados, concordamos com Montañó (2002, p. 11), ao afirmar que “[...] se, por um lado, os estragos sociais causados pelas políticas neoliberais são cada vez mais evidentes, por outro, parece que ainda não fica tão claro que as estratégias para ‘compensar’ esses estragos sequer conseguiram minimizá-los”. Nessa direção, os resultados permitem problematizar a qualidade da educação propagada pelo TCE por meio do PAIC, especialmente quando se consideram os investimentos financeiros realizados pelo estado de Rondônia desde 2021, período a partir do qual o Programa passou a ser implantado nas redes municipais.

Diante do exposto, o PAIC, embora estruturado com a finalidade de enfrentar os impactos educacionais do período pandêmico, não se mostrou eficaz na promoção de avanços significativos nos níveis de alfabetização das escolas analisadas. Os dados revelam que a política, ao se ancorar em uma lógica gerencial centrada em metas e controle, pouco dialoga com a realidade concreta das práticas escolares e com as necessidades formativas dos estudantes e professores.

A manutenção ou queda dos indicadores em relação a 2019 indica que a centralidade em avaliações padronizadas, acompanhamentos técnicos e materiais prescritivos não garante, por si só, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Torna-se necessário, portanto, repensar os fundamentos das políticas públicas de alfabetização, superando a visão quantitativa e instrumental da aprendizagem e valorizando abordagens que reconheçam o papel ativo do professor, a diversidade dos sujeitos escolares e os processos pedagógicos como práticas humanas, históricas e socialmente situadas.

## Considerações Finais

A análise empreendida neste artigo revelou que o PAIC, ao ser implementado no município de Ariquemes, RO, com a proposta de enfrentar os desafios educacionais intensificados pela pandemia, não alcançou os resultados esperados em termos de cumprimento das metas do IDEB. A maioria das escolas avaliadas apresentou desempenho abaixo das metas estipuladas para 2021, e apenas uma unidade atingiu integralmente o índice projetado. Ao considerar os dados de 2019 como parâmetro comparativo, constata-se que menos da metade das escolas obteve avanços no período subsequente à implantação do programa, o que evidencia a limitação das estratégias adotadas.

Esses achados indicam que a centralidade em instrumentos de controle, avaliações padronizadas e metas quantitativas, características do modelo gerencial que orientam o PAIC, não tem promovido melhorias significativas na qualidade da aprendizagem. Ao reduzir o processo educativo à lógica da mensuração e da eficiência, o Programa negligencia as especificidades do trabalho docente, a complexidade dos contextos escolares e a formação integral dos sujeitos envolvidos. Além disso, a atuação de instâncias externas de controle, como o Tribunal de Contas do Estado de Rondônia, na condução de aspectos pedagógicos, tais como a formação docente, o monitoramento de aprendizagens e a definição curricular, revela uma inversão de papéis institucionais que contribui para o distanciamento entre as políticas formuladas e as realidades vividas no cotidiano escolar.

O modelo gerencial adotado pelo PAIC, fundamentado em práticas prescritivas, instrumentos de controle rigorosos e padronização de conteúdos, impõe ao professor um papel operacional e limita sua atuação à execução de tarefas previamente delimitadas. Essa estrutura não favorece o exercício da autonomia docente nem permite que o planejamento pedagógico seja orientado pelas necessidades concretas das turmas, pelo contexto sociocultural dos estudantes ou pela mediação crítica dos conhecimentos escolares. Como consequência, a educação tende a se esvaziar de sentido formativo, reduzida a metas numéricas e ao cumprimento de protocolos administrativos.

Diante disso, torna-se urgente repensar as políticas públicas de alfabetização, não apenas quanto aos seus objetivos declarados, mas principalmente quanto às concepções de ensino e aprendizagem que as fundamentam. É necessário superar o paradigma da responsabilização técnica e adotar perspectivas pedagógicas que reconheçam a centralidade da atividade docente como processo intelectual, criativo e historicamente situado. Isso implica considerar o trabalho pedagógico como prática social comprometida com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com a formação crítica dos sujeitos e com o fortalecimento da escola pública como espaço de construção coletiva do conhecimento.

Somente assim será possível garantir o direito à educação de qualidade, superando práticas que se limitam à reprodução de resultados e abrindo caminhos para uma atuação pedagógica mais justa, humanizadora e transformadora, capaz de responder às demandas concretas da população escolar e de contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais da escolarização.

## Referências

- Apple, M., & Jungck, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, 291, 149-172. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:9dea860b-ecfa-43b0-8618-c15b8abde73e/re2910700477-pdf.pdf>
- Bresser-Pereira, L. C., & Spinik, P. K. (2005). *Reforma do Estado e administração pública gerencial* (6ª ed.). FGV.
- Cabral Neto, A. (2009). Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In M. França & M. C. Bezerra (Orgs.), *Política educacional: gestão e qualidade do ensino* (pp. 169–204). Liber Livro.
- Caetano, J. C. M. (2023). *Administração pública gerencial e seus desdobramentos* [Dissertação de mestrado, Centro Universitário Unihorizontes].
- Calegare, M. G. A., & Silva Junior, N. (2009). A “construção” do terceiro setor no Brasil: Da questão social à organizacional. *Psicologia Política*, 9(17), 129–148. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v9n17/v9n17a09.pdf>
- Clarke, J., & Newman, J. (2012). Gerencialismo. *Educação & Realidade*, 37(2), 353-381. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>
- Evangelista, O., & Shiroma, E. O. (2007). Professor: Protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 531–541. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000300010](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300010)
- Fernandes, M. D. E., Fernandes, S. J., & Alves, A. G. R. (2019). Parceria público-privada no município de Campo Grande: O caso da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP). *Teoria e Prática da Educação*, 22(3), 176–194. <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i3.46993>
- Freitas, L. C. de (2018). A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias. Expressão popular.
- Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, 35(129), 1085–1114. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>
- Misoczky, M. C., Abdala, P. R. Z., & Damboriarena, L. (2017). A trajetória ininterrupta da reforma do aparelho de Estado no Brasil: Continuidades nos marcos do neoliberalismo e do gerencialismo. *Administração Pública e Gestão Social*, 9(3), 184–193. <https://doi.org/10.21118/apgs.v9i3.5126>
- Montaño, C. (2002). *Terceiro setor e a questão social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social*. Cortez.
- Patrícia, M. Â. (2021). *Política de correção de fluxo escolar: Uma análise da parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a SEDUC-RO* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá]. <http://old.ppe.uem.br/teses/2021/2021%20-%20MARCIA%20ANGELA%20PATRICIA.pdf>
- Peroni, V. M. V., & Lima, P. V. (2020). Políticas conservadoras e gerencialismo. *Práxis Educativa*, 15, 1–20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15344.070>
- Portal QEDu. (2024). *Dados educacionais do município de Ariquemes*. <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/1100023-ariquemes/ideb/escolas>
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Sulina.
- Rondônia, Tribunal de Contas do Estado. (2021). *Sistemática de acompanhamento: Programa de alfabetização na idade certa*. [https://docs.google.com/document/d/172uujcWojH5ECPgwD0sf9sCfz\\_oU5Ch1Mtvkac\\_kSuU/edit](https://docs.google.com/document/d/172uujcWojH5ECPgwD0sf9sCfz_oU5Ch1Mtvkac_kSuU/edit)

- Rondônia, Tribunal de Contas do Estado. (2022). *Caderno de orientações didáticas: Professor*. <https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2022/06/orientacoes-didaticas-prof-pvh.pdf>
- Rondônia, Tribunal de Contas do Estado. (2024a). *Planejamento estratégico 2021–2028: Educação*. <https://tcero.tc.br/educacao/>
- Rondônia, Tribunal de Contas do Estado. (2024b). *PAIC: O que é e o que entrega*. <https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2023/04/PAIC-O-que-e-o-que-entrega-1.pdf>
- Rondônia, Tribunal de Contas do Estado. (2024c). *Painel Power BI*. <https://app.powerbi.com/view>
- Shiroma, E. O., Evangelista, O., & Seki, A. K. (2017). A tragédia docente e suas faces. In O. Evangelista & A. K. Seki (Orgs.), *Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo* (pp. 17–58). Junqueira & Marin.
- Silva, S. C., Lima, A. da S., & Zanelato, E. (2026). Leitura e escrita no município de Porto Velho: Análises a partir das avaliações do PAIC. *Revista DCS*, 23(87), 1–18. <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4337>
- Souza, C. V. R. R. de, & Zanelato, E. (2025). Desafios da alfabetização em Ministro Andreazza (RO) na perspectiva da teoria histórico-cultural. *Travessias*, 19(3), 1–17. <https://doi.org/10.48075/rt.v19i3.35375>
- Vizzotto, L., & Corsetti, B. (2018). A parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) na configuração da educação municipal de Chapecó (SC). *Teoria e Prática da Educação*, 21(3), 97–109. <https://doi.org/10.4025/tp.e.v21i3.45407>

## Informações sobre os autores

**Eliéte Zanelato:** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, professora da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ariquemes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2157-2492>  
E-mail: [elietezan@gmail.com](mailto:elietezan@gmail.com)

**Márcia Ângela Patrícia:** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, professora da Universidade Federal de Rondônia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4633-8405>  
E-mail: [marroco@unir.br](mailto:marroco@unir.br)

**Sandra Aparecida França Moraes:** Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia – Campus Ariquemes, professora do Colégio Sapiens, em Ariquemes. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8416-6287>  
E-mail: [sandrafmoraes@hotmail.com](mailto:sandrafmoraes@hotmail.com)

**Nota:** As três autoras foram responsáveis pela concepção, redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito, bem como pela aprovação da versão final a ser publicada.

*Submissão: 24 mai. 2025*

*Aceito: 14 fev. 2026*