Revista Educación Las Américas

Artículos de Investigación

OPEN ACCESS

https://doi.org/10.35811/rea.v15i2.405
e-ISSN 0719-7128

Instrumentos de políticas educativas, regulación y equidad: los casos de Ceará y Marília

Educational Policy Instruments, Regulation, and Equity: The Cases of Ceará and Marília in Brazil

Vanda Mendes Ribeiro[1], **Maria do Carmo Meirelles Cruz**[2]

Resumen

Este trabajo analiza los instrumentos de acción pública y los modelos de regulación de dos políticas educativas brasileñas dirigidas a la educación primaria (EF1), las cuales han mostrado avances consistentes en los aprendizajes. Se trata del Programa de Aprendizaje en la Edad Correcta (PAIC) en Ceará y de la política municipal de Marília en São Paulo. Se adoptó un enfoque cualitativo, mediante la realización de entrevistas - 22 en Ceará y 8 en Marília - y, cuyos contenidos fueron posteriormente analizados. En este estudio se entrevistó a agentes implementadores en distintos niveles del sistema educativo. Los resultados evidencian las ventajas del uso integrado de evaluaciones externas, metas, monitoreo continuo, formulación docente, apoyo pedagógico, distribución de materiales y organización curricular, entre otros instrumentos. En Marília se destaca la coordinación intergubernamental con incentivos orientados a la equidad. Los documentos de política combinan instrumentos propios de paradigmas tanto burocráticos como posburocráticos. El estudio concluye que la equidad se relaciona con una regulación basada en la mediación y en el uso de instrumentos que movilizan a los actores implementadores en torno a objetivos comunes, promoviendo un conjunto compartido de valores y un apoyo permanente a las escuelas.

Palabras clave: *política educativa, estrategias educativas, gestión educativa, evaluación educativa, justicia social*

Abstract

This paper analyzes the public action instruments and regulatory models of two Brazilian primary education policies (EF1) that resulted in equity: the Appropriate Age Learning Program (PAIC) in Ceará, and the municipal policy of Marília in São Paulo. Based on quantitative analyses of educational impact, these policies demonstrated consistent progress in education and, therefore, became case studies. Interviews were conducted with implementing agents at various levels of the education system. The results show the integrated use of external evaluations, goals, continuous monitoring, teacher training, pedagogical support, distribution of materials, and curriculum organization. Institutional coordination using a variety of instruments is noteworthy, and in Ceará, the intergovernmental collaboration framework with incentives geared toward equity stands out. Policy documents combine instruments from both bureaucratic and post-bureaucratic paradigms. We conclude that equity is linked to regulation based on mediation, using instruments that mobilize implementing actors around common objectives and promote a shared set of values, as well as ongoing support for schools.

Keywords: *educational policy, educational strategies, education management, education assessment, social justice*

1 Instituto JUS, Brasil, 2 Universidade Cidade de São Paulo, Brasil ✉ e-mail: vandaribeiro2@gmail.com

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

Recibido: 22 Enero 2026 | Aceptado: 9 Febrero 2026 | Publicado: 10 Febrero 2026

Introducción[1]

El objetivo de este texto es analizar los modelos de regulación y los instrumentos de acción de dos políticas públicas que lograran la equidad educativa en Brasil: el Programa de Aprendizaje para la Educación Adecuada (PAIC) en Ceará (CE) y la política municipal de Marília (2001-2011) en São Paulo. Brasil es una república federal compuesta por la unión, los estados y los municipios, cada uno con autonomía y competencias definidas por la Constitución Federal de 1988. El país cuenta con 26 estados y el Distrito Federal y 5.569 municipios y posee una población aproximada de 213,4 millones de habitantes (IBGE, 2022).

En Brasil, la Unión formula directrices nacionales y políticas de financiamiento para la educación básica; los estados, por su parte, mantienen redes estatales a los últimos años de la educación fundamental (EF2) ---6º a 9º grado--- y a la educación secundaria, en las que las distintas instancias están obligadas a participar en la coordinación regional conforme a la ley que regula este objetivo constitucional, adoptada en 2025 (Brasil, 2025a). Los municipios son responsables principalmente por la educación inicial y de los primeros años de la educación fundamental (1º a 5º grado del EF1).

La educación básica en Brasil es un derecho fundamental, subjetivo y gratuito para las personas de entre 4 y 17 años, siendo además obligatoria en ese tramo etario. Esto se refleja en los datos de matrícula de la Educación Básica presentados en el Resumen Estadístico de 2024 (INEP, 2024): el país registró 47,09 millones de matrículas en este nivel. Del total, 37,6 millones (80 %) corresponden a la red pública. La matrícula en la educación primaria (niños de 6 a 14 años) se mantiene elevada (99,5 %), según la Encuesta Nacional Continua de Muestras de Hogares - PNAD (IBGE, 2025b).

Aunque Brasil ha avanzado en la expansión de su sistema de educación básica, el país aún enfrenta dificultades para garantizar una distribución equitativa del conocimiento. Solo el 59,2 % de los estudiantes estaba alfabetizado al final del segundo año 2 de la educación primaria, según el Indicador de Alfabetización Infantil. En el quinto año de la red pública, en 2023, solo el 55 % de los estudiantes alcanzó un nivel adecuado en lengua portuguesa en la Prueba Brasil[2], y el 44% en matemáticas. Otras desigualdades por raza y color se manifiestan en una enorme brecha de aprendizaje entre estudiantes blancos, negros e indígenas. En el quinto año de Educación Básica, en 2023, el 63 % de los estudiantes blancos alcanzo un nivel adecuado en lengua portuguesa, frente al 41 % de los estudiantes negros y el 45 % de los estudiantes indígenas. En matemáticas, las tasas fueron del 52 %, 30 % y 33 %, respectivamente. Según un estudio del Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA, 2023), los estudiantes de mayores ingresos tienden a asistir a escuelas privadas. En el quinto año de la educación fundamental, en 2023, la diferencia de rendimiento entre los estudiantes de la red pública y los de la red privada es significativa: el 55 % de los estudiantes de la red pública alcanzó un aprendizaje considerado adecuado en lengua portuguesa, frente al 83 % en la red privada (Qedu, 2023). En matemáticas, las tasas fueron del 44 % en la red pública e del 73 % en la red privada.

Las dos iniciativas del sistema educativo de estos dos gobiernos -- Ceará y Marília - se implementaron en sistemas administrativos y contextos territoriales distintos. Lo que aproxima ambas experiencias es el enfoque en la educación primaria (EF1) y el hecho de haber alcanzado resultados educativos equitativos durante más de una década. El PAIC fue instituido en 2007 por el gobierno del estado de Ceará, a través de la Secretaría de Educación (SEDUC). Se trata de una política desarrollada en colaboración con los 184 municipios del estado, orientada a promover la alfabetización de todos los niños en la red pública, con énfasis en el segundo año de esta etapa de la educación primaria

[1] Este artículo se elaboró en el marco de dos proyectos, financiados por la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (Fapesp), procesos: 2018/11257-6 y 2021/08719-0. Agradecemos a los equipos de las Secretarías municipales de Educación de Fortaleza y Marília, a las escuelas visitadas y a la Secretaría Estatal de Educación de Ceará.

[2] La Prueba Brasil es una evaluación nacional realizada por el INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira) desde 2005, dirigida a estudiantes de 5º y 9º grado de primaria en escuelas públicas brasileñas. Su principal objetivo es medir el desempeño en portugués y matemáticas, proporcionando indicadores del aprendizaje estudiantil y permitiendo comparaciones entre escuelas, sistemas escolares y municipios.

(EF). Posteriormente, el programa se amplió para abarcar los demás años de esta etapa de la educación básica. El Programa se originó en una política educativa iniciada en el municipio de Sobral, Ceará, en 2001 y tuvo como antecedente la movilización de miembros de la sociedad civil en 2004, liderada por la Asamblea Legislativa e instituciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Asociación de Municipios del Estado de Ceará (APRECE) y la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación (UNDIME). Según la investigación y la propia SEDUC, el PAIC se centró en la construcción de una cultura institucional basada en el aprendizaje de los estudiantes y en la transformación de la gestión municipal y escolar (Ceará, 2012; Cruz, 2017; Bravo, Ribeiro y Cruz, 2021).

La SEDUC organiza la política y se articula con los municipios, tanto técnica como financieramente, para llevar adelante la política educativa. Tras la implementación del PAIC, Ceará logró producir resultados positivos en términos de alfabetización, retención, aprobación y aprendizaje de los estudiantes de educación básica (Cruz et al., 2020; Ribeiro et al., 2020; Segatto, 2015). El estado de Ceará es uno de los más pobres del país, con 8 794 ,957 habitantes (IBGE, 2022). En 2024, contaba con 7.622 escuelas, de las cuales 5.138 eran municipales (87 % públicas) (Qedu, 2024). Solo el 39,9 % de los niños en 2007 podía leer y escribir en el segundo año de la educación primaria, frente al 85,3 % en 2024, cifra superior al promedio nacional (Ceará, 2016, 2025). En los primeros años de la red pública de Ceará, el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) de 2005 era de 2,8, por debajo del promedio nacional. Para 2023, ascendió a 6,5, superando la media del país (Qedu, 2023). Ceará presenta el mayor rendimiento estudiantil en la Prueba Brasil en el 5º grado de educación básica. Mamede, Ribeiro, Broccolichi y Cruz (2021) señalan que, en 2019, el IDEB de las escuelas públicas de Ceará prácticamente alcanzó el de las escuelas privadas. Kasmirski, Gusmão y Ribeiro (2017) realizaron un estudio cuantitativo diff-in-diff utilizando datos de estudiantes de 5º grado que rindieran la Prueba Brasil en 2007 y 2011. Los autores caracterizaron el crecimiento en equidad educativa en ese período e indicaron que el PAIC fue una fuente importante de tales resultados. Años más tarde, Ribeiro et al. (2023) exploraron la equidad educativa en relación con la vulnerabilidad social en los territorios de las escuelas EF1 en el estado de Ceará y en el municipio de Fortaleza entre 2011 y 2017. Constaran que las brechas educativas vinculadas a la vulnerabilidad social territorial se redujeron tanto en el Estado como en Fortaleza.

La política educativa para la educación primaria del municipio de Marília fue estudiada por Ribeiro (2012), abarcando el período 2001-2011, ya que esta red de enseñanza había sido identificada como la más equitativa del estado de São Paulo. Según los sujetos entrevistados, la política educativa de Marília se compone de medidas pedagógicas y organizativas desarrolladas a lo largo de un período de diez años (considerando el lapso de recolección de datos, es decir, 2009--2011). En 2011, según el Portal Cidade@ del IBGE, Marília contaba con 216.684 habitantes, una densidad poblacional de 185,21 habitantes por km² y una tasa de escolarización muy alta entre los niños de 6 a 14 años (97.8%). En 2010, la tasa bruta de matrícula en el nivel preescolar fue del 95 %, según el Censo Escolar[3]; a nivel nacional, este valor era del 62,5 %. Ribeiro (2012) también señalo que, en 2010, según datos del INEP, la tasa de aprobación en los primeros años del EF1 en la red municipal analizada fue cercana al 100 %; la tasa de deserción fue prácticamente nula; y la tasa de distorsión edad-grado fue del 4 %, mientras que el promedio del estado de São Paulo alcanzaba el 14 %. La tasa de reprobación fue del 2 %. Según el mismo autor, el IDEB del EF en los primeros años de la red municipal de Marília fue de 5,4 en 2005 y ascendió a 6,4 en 2009.

Según información del sitio web de INEP en 2017, el IDEB de Marilia alcanzó 7,2. Dos localidades, Marília y Ceará, recibieron los beneficios de un mecanismo de distribución de recursos financieros conocido como el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF), promulgado por la Ley n.º 9.424, del 24 de diciembre de 1996 (Brasil, 1996), con vigencia de diez años.

[3] El Censo Escolar es una encuesta anual realizada por el Inep que recopila información detallada sobre todas las escuelas de educación básica en Brasil, incluidas las públicas y privadas. Registra datos sobre matrículas, perfil de los alumnos, docentes, clases, series, infraestructura y recursos pedagógicos, ofreciendo un panorama completo de la educación nacional.

En 2007, el fondo se amplió para cubrir todas las etapas de la educación básica (por ejemplo, Educación Infantil, Educación Fundamental, Educación Secundaria, Educación de Jóvenes y Adultos), y paso a denominarse Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB). El FUNDEB fue instituido por la Ley n.º 11.494, del 20 de junio de 2007 (Brasil, 2007). La Enmienda Constitucional n.º 108/2020 (Brasil, 2020), promulgada en 2020, convirtió al FUNDEB en un fondo permanente. Las ventajas y desventajas del FUNDEF/FUNDEB para la educación brasileña han sido ampliamente discutidas en la literatura (Pinto, 2007; Fossatti, 2023; Peres et al., 2024; Ribeiro et al., 2025). Uno de los principales beneficios de estos fondos es la distribución equitativa de recursos, que garantiza que la Unión complemente a los municipios con menor capacidad financiera, promoviendo, así, una mayor justicia educativa, siempre que exista una gestión efectiva.

Fundamentos teóricos

Como explican Lascoumes y Les Galès (2004, 2007), los instrumentos de acción pública son tecnologías de gobernanza: mecanismos compuestos por elementos técnicos y sociales (por ejemplo, regulaciones, estadísticas, auditorías, políticas de incentivos, indicadores, plataformas digitales) que articulan las relaciones entre los agentes encargados de implementar políticas en torno a un objetivo compartido. Estos instrumentos organizan la forma en que se define y aborda un problema público. Para estos autores, los instrumentos no son neutrales; transmiten visiones del mundo, distribuyen poder y moldean comportamientos, así como la relación entre el Estado y la sociedad. Por lo tanto, elegir un instrumento también implica definir una forma de gobernar. En su perspectiva, los instrumentos funcionan como "mediadores" entre los objetivos políticos y las prácticas concretas, es decir, entre la formulación y la implementación de las políticas públicas.

La terminología sobre la implementación de políticas públicas utilizada en este texto se originó en estudios de ciencia política y se incorporó al campo educativo en Brasil a través de la Red de Estudios sobre la Implementación de Políticas Públicas Educativas (REIPPE), creada en 2014 con el propósito de "promover, producir y difundir conocimiento académica y socialmente relevante sobre la implementación de políticas públicas educativas" (REIPPE, 2021, p. 3). Para Lotta (2019), la implementación de políticas públicas es un objeto analítico y no debe entenderse estrictamente como 'ejecución' o como una etapa burocrática, sino como el proceso mediante el cual las políticas formuladas se vuelven reales, con todas sus decisiones, interacciones y transformaciones.

Para Ribeiro (2014), la equidad, como justicia en la escuela en la educación básica, no es un caso de igualdad formal ni de igualdad de oportunidades; se trata de proporcionar a todos los niños, especialmente a aquellos que sufren los efectos de su origen o que provienen de entornos socioeconómicos más bajos, un aprendizaje justo. Basándose en la formulación de Dubet (2009) sobre la igualdad de base, la autora afirma que, siendo la educación básica un derecho prerrequisito, el sistema escolar de una sociedad democrática, para ser justo, debería garantizar que todos los estudiantes alcancen el nivel de competencia que el Estado ha considerado necesario para asegurar una trayectoria en nivel de competencia que el Estado ha considerado necesario para asegurar una trayectoria escolar continua. Crahay (2000) sostiene que la escuela requiere el dispositivo que él denominó 'sistema de vigilancia'. Es decir, que el Estado realice el monitoreo de la escuela y de sus procesos pedagógicos, y que la evaluación de los resultados de aprendizaje se lleve a cabo con el fin de introducir correcciones en los procesos pedagógicos y en la formación docente. Dubet (2009) y Crahay (2000) afirman la importancia de arreglos institucionales capaces de ejercer vigilancia sobre los embates y conflictos en torno a los distintos principios de justicia presentes en la escuela, ya que la equidad sería solo uno de los principios en disputa. Para estos autores, el derecho a la educación básica exige que se produzcan resultados en términos de aprendizaje: la mera asistencia

de los niños a la escuela no sería suficiente. Sostienen que los estudiantes deben tener acceso a una determinada distribución del conocimiento, de modo que puedan participar de la vida escolar y social en condiciones de igualdad.

El modelo de regulación en Europa, según Barroso y Maroy (2011), pasó, tras el final de los años ochenta, de un modelo burocrático a uno posburocrático. Maroy (2011) conceptualiza el modelo burocrático como una regulación basada "en arreglos como el control de conformidad con las reglas, la socialización y la autonomía de los profesionales de la educación, o la regulación conjunta (Estado/sindicatos docentes) de cuestiones vinculadas al empleo o al currículo" (p. 42). En el modelo burocrático, por lo tanto, el Estado supervisa las reglas y el programa curricular construidos y/o acordados con los profesionales y los sindicatos.

El modelo posburocrático puede expresarse como "Estado evaluador" o como "cuasi-mercado". El autor señala algunos rasgos comunes del referencial del Estado evaluador: se trata de una gobernanza por resultados, en la cual los objetivos y los currículos se elaboran en los niveles centrales de gobierno, mientras que las unidades escolares adquieren autonomía para decidir sobre las formas de gestión y el uso de los recursos. Se delegan responsabilidades sin un acompañamiento de los procesos, pero con exigencia de resultados.

El referencial de "cuasi-mercado" es definido por Maroy (2011) como un modelo en el que el Estado también tiene el papel de definir los objetivos del sistema y el contenido del currículo. Asimismo, delega a los establecimientos (u otras entidades locales) la autonomía para elegir los medios adecuados para alcanzar dichos objetivos. Sin embargo, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y responder a las diversas demandas de los usuarios, el Estado instaura un sistema de cuasi-mercado que implica la libre elección de escuela por parte de los usuarios, lo que lleva a las unidades educativas a competir entre sí por alumnos y por recursos financieros

Procedimientos metodológicos

Los casos aquí analizados -- Ceará y Marília - fueron identificados mediante estudios cuantitativos basados en datos de la Prueba Brasil, así como del Censo Escolar. Se trata de casos en lo que se alcanzaron niveles de equidad en la educación primaria. Los datos que sustentan el análisis de la política educativa del municipio de Marília provienen de entrevistas realizadas entre 2009 y 2011 a agentes implementadores de la política n los niveles macro y micro (dirigentes, técnicos de la Secretaría de Educación e directivos escolares de una escuela). Dicho material fue sistematizado como datos de investigación de una tesis defendida por uno de los cuales se recopilan como datos de investigación documentados en una tesis autores de este artículo (Ribeiro, 2012). La política educativa de la red de enseñanza de Marília fue analizada como estudio de caso con el fin de identificar aquello que constituía su 'singularidad. Tras la realización de análisis estadísticos en redes con más de 5 000 estudiantes matriculados, el sistema identificado mediante un análisis de conglomerados, como uno de los tres más equitativos del estado de São Paulo, al haber logrado elevar a un número significativamente mayor de estudiantes a niveles adecuado de competencia en matemáticas en la Prueba Brasil (2007).

Los resultados aquí presentados se refieren al enfoque cualitativo adoptado en ambas dirigentes, gestores y exgestores de la SEDUC, así como con directivos escolares y docentes de dos escuelas de Fortaleza. Estas entrevistas formaron parte de un proyecto internacional más amplio titulado "Implementación de políticas educativas y equidad en contextos de vulnerabilidad social ", en el que participaron más de 20 investigadores de Brasil, Francia y Chile, financiado por la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP), proceso 2018/11257-6. El estudio fue aprobado por el comité de ética de la Universidad Ciudad de São Paulo (UNICID), proceso 4.088.578. En Marília se realizaron ocho entrevistas en 2009 con el equipo directivo del municipio, directores y docentes. En ambos casos, las entrevistas fueron grabadas con el consenti-

miento de los participantes, posteriormente transcritas y sometidas a un análisis de contenido.

En ambas iniciativas analizadas, el rendimiento estudiantil se desarrolló en un contexto de alta participación en la Prueba Brasil, con menores tasas de abandono escolar, ausentismo y repetición de grado. En consecuencia, las políticas examinadas contribuyen positivamente a la configuración de las trayectorias escolares de los estudiantes.

Resultados

Las políticas públicas descritas se implementan en un contexto de aumento del financiamiento educativo facilitado por un instrumento de acción pública de alcance nacional, el FUNDEF (luego FUNDEB), que establece para las entidades federadas derechos a la recepción y/o obligaciones de aportes complementarios en función del número de matrículas y del monto de recursos por alumno. En estas experiencias no se observa una reducción de los recursos, sino una reorganización estratégica, con un uso más eficiente de las posibilidades que ofrece el FUNDEF/FUNDEB.

> "*El FUNDEF se remonta a diciembre de 1996. A comienzos de ese año, estábamos implementando un experimento que llamamos "Escola Única" (Escuela Única), mediante el cual el estado de Ceará transfería un monto por estudiante a los municipios que, en consecuencia, podían gestionar toda la red escolar de esa jurisdicción: desde la educación inicial hasta la educación secundaria. Luego llegó el FUNDEF... [...] fue una gran noticia porque [...] representaba diez veces más recursos para cada [municipio]. (Ex secretario de Estado de Educación de Ceará, comunicación personal, 01 de agosto de 2019)¿Qué hicimos aquí a nivel administrativo? Fuimos escuela por escuela y vimos dónde había necesidades; hablamos con los directores. Ese fue el primer año en la gestión, y ya estoy en la tercera. [...] Ahora contamos con toda la planificación de las necesidades de las escuelas en términos de materiales; tenemos el equipo aquí, tenemos al coordinador de depósito y patrimonio que supervisa toda esta cuestión de la gestión escolar y de los materiales de los estudiantes, respetando la especificidad de cada estabelecimiento, porque no voy a enviar pañales a una escuela primaria. (Secretaria de Educación de Marília/SP V, comunicación personal, 06 de noviembre de 2009)*."

> "*Una característica distintiva de estas experiencias es la relevancia del papel del gobernador y de los intendentes como garantes de los objetivos de las políticas en cuestión. Al coordinar las acciones, gobernadores, intendentes y otros órganos de gestión central adoptan medidas para resguardar a los agentes encargados de implementar políticas educativas frente a interferencia político-partidarias e intereses locales. Este arreglo institucional proporciona estabilidad en las acciones y coherencia a la implementación de políticas a lo largo del tiempo.*"

> "*COPEM [Coordinación de la Cooperación entre Estado y Municipios] y el PAIC también se beneficiaron de decisiones de este tipo: la toma de decisiones en la Secretaría de Educación se realiza sobre la base de la lógica de que el trabajo se mantiene en la medida que se alcanzan resultados, y no la lógica de fuiste nombrado por tal o cual, o por el concejal, diputado o hermano del político A o B. (Exsecretario de Educación de Ceará, comunicación personal, 01 de agosto de 2019)*."

> "*Él [el gobernador] nunca se entrometió en la Secretaría, diciendo 'poné a tal, sacá a tal', ni intervino en nuestro equipo, siempre respaldó lo que era correcto, lo que era esencial para que el trabajo se concretara. Así, brindó apoyó político a todo lo que necesitaba. (Excoordinadora de cooperación con municipios/SEDUC, comunicación personal, 05 de noviembre de 2018)*."

> "*El intendente también respalda nuestras decisiones. Si no fuera así... Además, tenés la libertad de decirle que no es así: la mayoría de las veces, podés tomar una medida que tal vez no coincida con su posición, pero aun así él te apoyar. Y cuando le decís 'no' a un concejal --- y yo le digo 'no' al concejal, claro --- siempre es un 'no' fundamentado: 'No puedo ayudarte por esto y por aquello'. (Secretaria de Educación de Marília/SP V, comunicación personal, 06 de noviembre de 2009)*."

Los agentes implementadores actúan a partir de un conjunto de instrumentos legales, técnicos y operativos, estructuralmente diseñados para facilitar el cumplimiento de los objetivos de la política educativa siguiendo Lascoumes y Les Galès (2004, 2007). Entre los instrumentos primarios identificados, la aplicación sistemática de la evaluación del aprendizaje constituye un factor que orienta las estrategias pedagógicas, de formación y de gestión. Para llevar a cabo dicha evaluación, las experiencias analizadas establecen un estándar de competencia por debajo del cual ningún estudiante debería situarse. A partir de ese umbral, se realiza un seguimiento continuo e individualizado del aprendizaje mediante pruebas periódicas del rendimiento, lo que contribuye no solo a la formación docente, sino también al rediseño de las prácticas pedagógicas en el aula, tanto para el docente como para los estudiantes.

> "*Observamos las preguntas que los estudiantes fallaron y acertaron con mayor frecuencia para comprender mejor que contenidos ya han dominado y cuáles aún presentan dificultades. Asimismo, identificamos a aquellos que, en general, obtienen buenos resultados y a quienes no. Contamos con instancias de capacitación en el distrito una vez al mes, en las que se abordan los contenidos y se articulan con los contenidos que se enseñan en el aula, dado que los contenidos de los libros de texto son objetos de monitoreo. La cuestión de la formación es: ¿cómo trabajar esos contenidos en el aula para que el estudiante alcance un aprendizaje satisfactorio? (Docente de 2º grado de la escuela 1 de Fortaleza/CE, comunicación personal, 08 de noviembre de 2018)*."

> "*La evaluación externa indica qué aspectos requieren mayor trabajo. A partir de sus resultados, se orienta la capacitación y al acompañamiento pedagógico para realizar ajustes necesarios, evaluar los avances y volver a medir el progreso, a fin de verificar se las dificultades previamente identificadas han sido superadas o persisten. Gracias a la evaluación externa, también podemos identificar las brechas existentes y definir, con mayor precisión, cómo debemos trabajar para reducirlas. (Secretaria de Educación de Marília/SP, comunicación personal, 06 de noviembre de 2009)*."

> "*El director del Departamento de Educación Fundamental había solicitado la realización de una evaluación externa a mitad de año, ya que es necesario supervisar de manera permanente para saber qué está ocurriendo y cómo evoluciona el proceso. (jefe del Departamento de Evaluación de la Secretaría Municipal de Educación, Marília/SP)*."

> "*Entregamos a cada docente los resultados de la evaluación externa realizada por la secretaría y luego los discutimos. Después de que los docentes lo reciben y lo analizan, organizamos un HTPC (espacio de capacitación) para sostener estas conversaciones. (Coordinador pedagógico de una escuela de Marília/SP, comunicación personal, 06 de noviembre de 2009)*."

El currículo se encuentra claramente definido, al igual que las competencias, con el fin de garantizar un marco común entre docentes, coordinadores pedagógicos y directivos de escuela. Determinadas competencias son objeto de evaluación externa, y sus resultados orientan la planificación, la fijación de metas, la formación docente y las prácticas en el aula. Las metas se vinculan con aspectos centrales del aprendizaje, pero también con otros factores relevantes des proceso educativo.

> "*Esta evaluación ya se realiza mensualmente durante el segundo semestre. En ese marco se establecen los objetivos, es decir, las metas de aprendizaje de los niños, ya que aspiramos alcanzar 100% de alfabetización en todos nuestros estudiantes (Gerente de Educación del Distrito Regional de la Secretaría Municipal de Fortaleza/CE, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)*."

> "*Y reunimos a todos esos directores [...] y trabajamos con ellos sobre cuáles eran los indicadores de la escuela para ese período del año. Esta mañana tuvimos una reunión de polo (...) e, en ese encuentro, trabajamos sobre el plan de metas de la escuela. Fueran las diapositivas que analizamos con ellos hoy(...). (Superintendente Escolar del Distrito Regional de la Secretaría Municipal de Fortaleza/CE, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)*."

> "*Tenemos metas que alcanzar. Se trata de establecer objetivos para superar siempre las dificultades. Por eso digo que no hay un porcentaje fijo: se trata mejorar constantemente, de llegar a lo más alto ¿no? Lo ideal sería alcanzar 100 % general, pero aún no lo logramos [el 100 %]. (Coordinadora Pedagógica da Escuela 2 de Fortaleza/CE, comunicación personal, 07 de noviembre de 2018)*."

> "*Me doy cuenta de que siempre hay metas, y siempre nos exige alcanzarlas. Mi meta, por ejemplo... es lograr el 100% de alfabetización. Se espera que el 1.er año esté completamente alfabetizado, con dominio de la ortografía. (Maestro de 1er año, escuela 2 de Fortaleza/CE, comunicación personal, 07 de noviembre de 2018)*."

> "*Cada escuela tiene sus propias metas. Sin embargo, estas no dependen únicamente de la mejora del indicador de aprendizaje; los objetivos dependen de la mejora de la enseñanza. Dentro del esfuerzo educativo existe un proceso destinado a desarrollar una escuela adecuada, que contempla un conjunto de metas claramente definidas: los objetivos, las acciones, los plazos y las responsabilidades de las partes involucradas. [...] Se trata de un cuadro en que la escuela establece sus metas prioritarias dentro del proyecto educativo. Por ejemplo, si existe un alto absentismo o un bajo nivel de recuperación, la escuela define sus metas prioritarias dentro del proyecto educativo. Por ejemplo, si existe un alto absentismo o un bajo nivel de recuperación, la escuela define sus prioridades según los problemas detectados. (Asesor pedagógico principal de la Secretaría de Educación de Marília/SP, comunicación personal, 06 de noviembre de 2009)*."

La formación continuada de los docentes, el monitoreo y las visitas a las escuelas constituyen instrumentos de acción pública de gran relevancia tanto en Marília como en el PAIC de Ceará.

> "*Llegar a la escuela una vez por semana con el equipo de formación y la superintendencia. A veces también con el coordinador del distrito o los responsables de gestión. Visitamos las aulas, observamos las prácticas, hacemos sugerencias, preguntamos cómo están, si necesitan ayuda, como es la asistencia de los estudiantes y si el coordinador apoya el trabajo docente. El monitoreo directo nos dio otra perspectiva: los docentes ya no ven al distrito o a la secretaría como instancias de control, sino conos aliados. (Coordinador de Educación de uno Distrito de la Secretaría Municipal de Fortaleza/CE, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)*."

> "*Las visitas a los municipios y la colaboración cercana con las escuelas son responsabilidad de las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo (CREDES[4]). En 2017 visité muchas escuelas y mapeamos los municipios que más necesitaban apoyo según los resultados educativos. (Asesor de Gestión de PAIC en COPEM/SEDUC/CE, comunicación personal, 06 de noviembre de 2018)*."

[4] El estado de Ceará cuenta actualmente con 21 CREDEs (Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo). Cada una es responsable de un grupo de municipios. Ver: https://www.seduc.ce.gov.br/secretaria-executiva-de-gestao-da-rede-escolar/credes/.

> "*También realizamos visitas con el docente para intervenir en los problemas detectados en las evaluaciones. (Técnico del área pedagógica de la Secretaría Municipal de Marília/SP, comunicación personal, 06 de noviembre de 2009)*."

Las políticas analizadas también promovieron la institucionalización de nuevas rutinas pedagógicas así como la adopción de materiales didácticos y estructurados en reemplazo de las prácticas expositivas tradicionales y de la dependencia de la copia de textos o tareas desde la pizarra.

> "*Luego pasamos a la agenda, porque debe existir una planificación. También reciben una agenda del PAIC. Después realizamos la lectura del día. Cuando no hay una lectura programada, yo leo y ellos escriben; luego dibujan y posteriormente corrijo para observar cómo avanzan en la escritura. En otros momentos, realizamos escritura colectiva o círculo de lectura con estudiantes. Tras el círculo de lectura pasamos al libro y a la actividad en el cuaderno hasta las 11. Por la tarde, el trabajo se organiza de manera similar. Cuando la situación no requiere, realizo otras actividades con una dinámica distinta. (Docente de 2º grado, escuela 2 de Fortaleza/CE, comunicación personal, 07 de noviembre de 2018)*."

> "*Así, incorporamos en la práctica cotidiana el material de PAIC para su uso en el aula. El kit contiene materiales lúdicos, familias silábicas y letras; incluso tenemos paneles. El material didáctico se distribuye por toda la escuela. Contamos con una mesa literaria para los recreos, un espacio de lectura, biblioteca y rincones de lectura en el aula, además momento de relajación. Trabajamos con una rutina de aula estructurada; tenemos el Punto de Cultura y el Momento para Disfrutar la Lectura, que se realiza al regresar del recreo: los docentes colocan una alfombra, los estudiantes toman y realizan intercambias entre ellos. (Coordinador pedagógico de escuela 1 de Fortaleza/CE, comunicación personal, 08 de noviembre de 2018)*."

> "*Los estudios e los resultados orientan la práctica cotidiana con los estudiantes. Buscamos materiales para mejorar aquello que presenta dificultades, si la ortografía es deficiente, se intensifica el trabajo en ese aspecto. Nunca nos detenemos. Estudiamos y pensamos cómo consolidar las rutinas, esa es nuestra vida diaria. Implementé la creación de rutinas en la escuela, revisé la planificación semanal e pregunté a los docentes qué se había trabajado. Estos son los principales caminos, a mi entender. (Director de escuela de Marília/SP, comunicación personal, 06 de noviembre de 2009)*."

Estas rutinas, descritas y/o comunicadas, a partir de los materiales de enseñanza, contribuyeron a la estandarización parcial de las prácticas de aula, lo que tradujo en mayores niveles de participación estudiantil en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Martinic, 2015). Otro componente relevante es el instrumento de acción pública constituido por las visitas de seguimiento pedagógico a las aulas. El instrumento permite la observación in situ de los procedimientos de enseñanza, del aprendizaje de los estudiantes y de la relación entre ambos, generando evaluaciones, comparaciones de clases y escuelas, y análisis orientados al nivel de la gestión escolar, con foco en la identificación y resolución de problemas.

> "*También acompaño la planificación y visito las aulas para observar cómo se desarrollan las actividades. Tengo una clase por semana para observar. Cuando entro al aula, me integro al grupo de estudiantes: me siento con ellos y veo las dificultades que presentan, además de la planificación el docente. luego elaboro un informe escrito sobre las necesidades observadas y también destaco los aspectos positivos, ya que los docentes tienen mucha experiencia con el PAI. (Coordinador pedagógico de la escuela 1 de Fortaleza/CE, comunicación personal, 08 de noviembre de 2018)*."

> "*Dentro de la rutina del coordinador pedagógico se encuentra el monitoreo de las actividades [...]. (Director del Distrito Regional de la Secretaría Municipal de Fortaleza/CE, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)*."

> "*Las visitas a las aulas - realizadas semanalmente incluyen observaciones por grado en parejas; análisis de textos; seguimiento de estudiantes riorizados; observación de clases y comparación de la práctica pedagógica con la planificación semanal; evaluación de la visita y orientación docente, preparación del cronograma de estudio colectivo (HEC); realización del HEC y elaboración del informe correspondiente al período. (Coordinador pedagógico de escuela de Marília/SP, comunicación personal, 06 de noviembre de 2009)*."

Existen también instrumentos que orientan las visitas a las escuelas realizadas por directores y agentes intermedios de implementación, como los superintendentes escolares en Ceará y los técnicos pedagógicos de la secretaría en Marília. Estos profesionales utilizan registros estandarizados durante las visitas, cuyos datos son posteriormente analizados en los niveles intermedios de implementación en Ceará y a nivel central en Marília. Dichos análisis permiten construir un diagnóstico más detallado del funcionamiento de las escuelas y sostener el diálogo entre los niveles intermedios y los directores escolares, así como definir estrategias de mejora.

> "*Contamos con un sistema de monitoreo. No siempre existió; se implementó hace tres o cuatro años. cuando inicié mi trabajo en la Escuela Sol, diseñamos una agenda de monitoreo como lo que queríamos ver en la escuela. ¿Qué había en esa agenda? Acciones con aspectos que queríamos observar: acciones para favorecer la participación estudiantil, cuestiones administrativas, organización del entorno escolar, limpieza, aulas con ambientes pedagógicos adecuados, rincones de lectura y otros aspectos que requerían mejoras. Todo ello quedaba registrado en un informe firmado por el director, quien se comprometía a implementar las medidas señaladas. Con el tiempo, este proceso evolucionó hacia el Sistema de Monitoreo de Gestión Escolar (SAGE), que hoy reúne informes mensuales y, dos veces al año, un diagnóstico más amplio de la gestión escolar. (Técnico del Distrito Regional de la Secretaría Municipal de Fortaleza/CE, comunicación personal, 08 de noviembre de 2018)*."

> "*Cada escuela cuenta con un proyecto político- y un plan de trabajo propio. Este trabajo es supervisado de manera sistemática por el equipo de la Secretaría, que visita regularmente todas las escuelas. (Secretaria de Educación de Marília/SP, comunicación personal, 06 de noviembre de 2009)*."

> "*Este monitoreo no se realiza para encontrar errores, si no para colaborar en un programa específico para esa escuela. Elaboramos un calendario de visitas y, si la escuela lo solicita, acudimos en el momento acordado para trabajar conjuntamente. (Asesor pedagógico principal de la Secretaría de Educación de Marília/SP, comunicación personal, 06 de noviembre de 2009)*."

En ambos casos, las secretarías de Educación preparan informes de evaluaciones externas, que sirven como instrumentos de acción pública, ya que se envían a las escuelas con información detallada sobre el rendimiento de cada estudiante y cada clase. Esto orienta decisiones pedagógicas y administrativas, generalmente en favor intervenciones más precisas con estudiantes e docentes.

> "*Una vez que el municipio carga los datos de una clase, puede generar informes por grupo y por estudiante, con el porcentaje de respuestas correctas por clase, escuela y municipio. Tal procesamiento de datos, se construyen bases y se realizan nuevas etapas de análisis. (Coordinador del Eje de Evaluación de SEDUC/CE, comunicación personal, 08 de noviembre de 2018)*."

> *"Los docentes reciben información, por ejemplo, sobre las preguntas de matemática con mayor índice de error o sobre la producción escrita Contamos con criterios de evaluación ---como la ortografía--- para analizar el desempeño de cada grupo. Elaboramos informes por escuela a partir del análisis de datos. Existe una clasificación interna, pero no se comparte para evitar comparaciones; cada escuela recibe únicamente su propio informe. Las familias reciben los resultados. (Asesor Pedagógico jefe del Departamento Municipal de Marília/SP, comunicación personal, 06 de noviembre de 2009)*."

En Ceará, la política educativa se desarrolla mediante un régimen de colaboración entre el estado y los municipios, con el objetivo de que los instrumentos de acción pública y las prácticas se integren en todas las escuelas de las redes municipales. En este contexto, se implementó un sistema de incentivos posburocráticos basado en premios. El coordinador del premio en la SEDUC señala que este mecanismo funciona como incentivo para los alcaldes y otros agentes implementadores.

> *"El premio posee un importante capital político: el alcalde recibe el reconocimiento sus escuelas, lleva el trofeo l municipio y anuncia los resultados. Se organizan ceremonias con miles de personas; en algunos casos, se han reunido hasta diez mil participantes. (Coordinador del Premio Nota 10 da Seduc/CE, comunicación personal, 08 de noviembre de 2018)*."

Las escuelas no son premiadas según el mejor promedio. El cálculo del índice de desempeño municipal y escolar exige una alta proporción de estudiantes con logro adecuados para acceder al premio. se trata de un mecanismo de acción pública que refuerza la equidad como objetivo.

> *"En el IDE, Índice de Desempeño Escolar (IDE) se incorporó un factor de equidad. Su estructura considera la tasa de participación en las evaluaciones, el rendimiento de la escuela y el Factor de Ajuste de Universalización del Aprendizaje. Este factor calcula la proporción de estudiantes en los niveles más bajos en comparación con los más altos. Las escuelas con mayor porcentaje de estudiantes en los niveles inferiores ven reducido su IDE, mientras que aquellas con menor proporción de estudiantes en dichos niveles mejoran su índice. (Coordinador del Premio Nota 10 da Seduc/CE, comunicación personal, comunicación personal, 08 de noviembre de 2018)*."

Los instrumentos de acción pública presentes en ambas experiencias indican que los modelos regulatorios articulan mecanismos burocráticos --- normas, legislaciones, informes e inspecciones de procesos - con instrumentos posburocráticos --- medidas de competencia, capacitación, establecimiento de metas, rendición de cuentas, evaluación externa y seguimiento sistemático de los resultados. Es decir, se monitorean tanto los resultados como los procesos, a diferencia de los modelos puramente posburocráticos señalados por Maroy (2011) en las reformas educativas europeas. Este hallazgo resulta coherente con el contexto latinoamericano y con sus procesos tardíos de expansión de la educación básica pública, en comparación con los contextos países desarrollados (Frankema, 2009).

Conclusiones

El objetivo de este texto es analizar los modelos de regulación y los instrumentos de acción de dos políticas públicas que lograron la equidad educativa en Brasil: el Programa de Aprendizaje para la Educación Adecuada (PAIC) en Ceará (CE) y la política municipal de Marília (2001-2011) en São Paulo. Para ello, se realizaron 30 entrevistas con agentes responsables de la implementación de las políticas estudiadas y con docentes. En total, se entrevistó a 22 personas en el estado de Ceará y a ocho en el

municipio de Marília. Las entrevistas fueron transcritas y sometidas a análisis de contenido.

Se concluye que la implementación efectiva de políticas educativas orientadas a la equidad depende de instrumentos de acción pública capaces de articular distintos niveles del sistema educativo desde su formulación en el nivel central hasta su implementación en el aula. En las experiencias en analizadas, los instrumentos encarnan valores como la promoción del aprendizaje estudiantil y el fortalecimiento de la gestión pública. El modelo de regulación descrito opera a través de herramientas de mediación que brindan asistencia técnica, incentivos, retroalimentación continua, la formación de docentes y directivos, comunicación bidireccional, monitoreo y resolución de problemas, evitando que la implementación se conciba como proceso automático o meramente jerárquico.

Estos resultados corroboran los planteamientos de Lascoumes y Les Galès (2004, 2007), para quienes los instrumentos de acción pública poseen potencial de congregar a los agentes implementadores en torno a objetivos comunes, así como expresar los valores subyacentes a las políticas. En el caso de las políticas analizadas, se destaca el valor de la alfabetización en la edad adecuada y la presencia del principio de justicia de la 'equidad' en la construcción e implementación de instrumentos de acción pública.

El análisis indica que dichos instrumentos se inscriben en un modelo regulatorio híbrido que combina elementos de modelos burocráticos y posburocráticos. Los instrumentos de acción pública presentes en estas redes no se centran en el binomio "control del resultado" y "autonomía pedagógica y administrativa", característico del modelo Estado-evaluador. Tampoco se orientan hacia la "autonomía escolar" y la "regulación ejercida por los usuarios", propias del concepto de cuasi-mercado. No obstante, incorporan componentes de dichos modelos, como la relevancia otorgada a los resultados derivados de evaluaciones estandarizadas. El énfasis en la planificación previa, la articulación entre distintos tipos de planificación, el cobro de lo acordado previamente, la adopción de estrategias de apoyo para su concreción y el seguimiento y control de la ejecución de lo prescrito remiten al concepto de regulación burocrática.

Se concluye, por lo tanto, que la regulación en estas redes se sustenta en un modelo híbrido, en el cual la idea de distribución equitativa del conocimiento y los principios de justicia, como la equidad, se expresan en los instrumentos adoptados. Es decir, de un modelo basado en la concepción de que la equidad se alcanza mediante una vigilancia permanente e interactiva de los procesos de implementación de las políticas educativas, así como de resultados alcanzados por cada estudiante, incluso en términos de distribución del conocimiento definido como relevante.

Este modelo no se desarrolla sin disputas. La investigación muestra que las demandas más personalizadas y el seguimiento constante de los estudiantes han generado la percepción de una intensificación del trabajo docente. Al mismo tiempo, la presencia de apoyo institucional puede contribuir a disminuir los sentimientos de aislamiento entre los docentes y directivos, lo que ayuda a reducir los conflictos y favorece una mayor adhesión a las políticas.

Los estudios de otras redes educativas que logran la equidad en la distribución del conocimiento, con bajos índices de evasión y abandono escolar, permitiría caracterizar un modelo de regulación híbrido centrado en la equidad. Asimismo, un análisis más profundo de los distintos contextos de implementación y de la creación de los instrumentos de acción pública enumerados podría arrojar mayor claridad sobre la construcción de este modelo.

Este estudio presenta la limitación de aportar elementos provenientes de dos políticas implementadas en contextos de alcance geográfico diferente, ubicadas en territorios muy distintos, para debatir sus modelos de regulación.

Referencias

Brasil. (1996). Ley n.º 9.424, de 24 de diciembre de 1996: Dispone sobre el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF) y otras disposiciones. Diario Oficial de la Unión. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm

Brasil. (2007). Ley n.º 11.494, de 20 de junio de 2007: Dispone sobre el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB) y otras disposiciones. Diario Oficial de la Unión.

Brasil. (2020). Enmienda constitucional n.º 108, de 26 de agosto de 2020: convierte al FUNDEB en permanente y establece otras disposiciones. Diario Oficial de la Unión.

Brasil. (2025a). Ley complementaria n.º 220, de 31 de octubre de 2025: Instituye el Sistema Nacional de Educación (SNE) y establece normas para la cooperación entre la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los municipios. Diario Oficial de la Unión.

Brasil, S. D. C. S. (2025b). El indicador nacional de alfabetización avanza y alcanza el 59,2 % en 2024. https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/07/indicador-alfabetizacao-avanca-e-atinge-59-2-em-2024

Bravo, M., Ribeiro, V., y Cruz, M. (2021). O programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic) segundo artigos acadêmicos brasileiros. O programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic) segundo artigos acadêmicos brasileiros, 25(3), 2910-2932. https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.15560

Ceará (Estado), S. D. E. (2012). Régimen de colaboración para garantizar el derecho al aprendizaje: El Programa Alfabetización a la Edad Adecuada (PAIC) en Ceará. SEDUC.

Ceará (Estado), S. D. E. (2016). Spaece 2016: Boletín del gestor escolar. UFJF.

Ceará (Estado), S. D. E. (2025). Con un 85,3 % de niños alfabetizados a la edad adecuada, Ceará mantiene el mejor índice de Brasil. https://www.seduc.ce.gov.br/2025/07/14/com-853-de-criancas-alfabetizadas-na-idade-certa-ceara-se-consolida-com-melhor-indice-do-brasil/

Crahay, M. (2000). De Boeck.

Cruz, M. (2017). Implementação da política de creches nos municípios brasileiros após 1988: avanços e desafios nas relações intergovernamentais e intersetoriais. Fundação Getúlio Vargas.

Cruz, M., Farah, M., y Ribeiro, V. (2020). Estratégias de Gestão da Educação e equidade: o caso do Programa Aprendizagem na Idade certa (mais PAIC). Revista on Line De Política E Gestão Educacional, 24(3), 1286-1311. https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13904

Dubet, F. (2009). Les dilemmes de la justice. Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation. Peter Lang.

Fossatti, P. (2023). Novo FUNDEB: uma incursão sobre seus possíveis avanços. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 39(1), e123165. https://doi.org/10.21573/vol39n12023.123165

Frankema, E. (2009). The Expansion of Mass Education in Twentieth Century Latin America: a Global Comparative Perspective. Revista de Historia Económica/ Journal of Iberian and Latin American Economic History, XXVII(3), 359-396. https://doi.org/10.1017/S0212610900000811

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. (2022). Cidades@. https://cidades.ibge.gov.br/

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. (2025). PNAD Continua: Ingresos de todas las fuentes. Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/aa38caee5cb33348404ba0811a04c3b4.pdf

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. (2025). PNAD Continua: Educación 2024. Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf

Instituto de Investigación Económica Aplicada, I. (2023). Determinantes del gasto en educación en Brasil. Investigación y Planificación Económica, 40(1). https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5102/1/PPE_v40_n01_Determinantes.pdf

Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira, I. (2024). Sinopsis estadísticas de la educación básica. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica

Kasmirski, P., Gusmão, J., y Ribeiro, V. (2017). El PAIC y la equidad en las escuelas de enseñanza fundamental de Ceará. Estudios en Evaluación Educativa, 28(69), 848-872. https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3761

Lascoumes, P., y Le Galès, P. (2004). Gouverner par les instruments.

Lascoumes, P., y Le Galès, P. (2007). Introducción: Comprender las políticas públicas a través de sus instrumentos. Gobernanza, 20(1), 1-21.
Lotta, G. (2019). Teorías y análisis sobre la implementación de políticas públicas en Brasil.
Mamede, M., Ribeiro, V., Broccolichi, S., y Cruz, M. (2021). Un caso extremo de reducción de las desigualdades escolares en Ceará (Brasil). Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs, 20, 119-147.
Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa?
Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(1), 11-25. https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110
Peres, U., Capuchinho, C., y Limonti, R. (2024). O papel do governo federal no financiamento da educação: efeitos da complementação do Fundeb no combate à desigualdade entre redes estaduais do Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 32(24), 1-26. https://doi.org/10.14507/epaa.32.8041
Pinto, J. M. D. R. (2007). A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. Educação & Sociedade, 28(100), 877-897. https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300012
QEdu. (2023). Aprendizaje. https://qedu.org.br/brasil/aprendizado
QEdu. (2024). Censo escolar. https://qedu.org.br/uf/23-ceara/censo-escolar
Red de Estudios sobre Implementación de Políticas Públicas Educativas (REIPPE). (2021). Reglamento interno. https://www.reippe.com/_files/ugd/2f4d3d_88d0890e56104ce7aef5a18ab5ef4400.pdf
Ribeiro, V. M. (2012). Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do Estado de São Paulo.
Ribeiro, V. M. (2014). Que princípio de justiça para a educação básica? Cadernos de Pesquisa, 44(154), 1094-1109. https://doi.org/10.1590/198053142844
Ribeiro, V., Bonamino, A., y Martinic, S. (2020). Implementación de políticas educativas y equidad. Cadernos de Pesquisa, 50(177), 698-717. https://doi.org/10.1590/198053146982
Ribeiro, V., Kasmirski, P., y Ben Ayed, C. (2023). Equidad educativa y vulnerabilidad social en los territorios. Educación e Investigación, 49, e260580. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349260580por
Ribeiro, A., Souza, D., Sanses, G., Mourão, J., Alcântara, M., Rodrigues, V., y Rocha, R. (2025). O Fundeb e a melhoria da Educação em um contexto geral. Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, 13, 143-150. https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/470
Segatto, C. (2015). El papel de los gobiernos estatales en las políticas municipales de educación (tesis doctoral). Fundación Getulio Vargas.