



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

JONAS SERAFIM DE SOUSA

**O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
CEARÁ (SPAECE): AVALIAÇÃO OU POLÍTICA DE RESULTADO? UMA
RELEITURA DO MUNDO PARA REENSINAR A PALAVRA COMO PRÁTICA DA
LIBERDADE**

FORTALEZA

2025

JONAS SERAFIM DE SOUSA

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ
(SPAECE): AVALIAÇÃO OU POLÍTICA DE RESULTADO? UMA RELEITURA DO
MUNDO PARA REENSINAR A PALAVRA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Avaliação de
Políticas Públicas da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Avaliação de Políticas Públicas
Área de concentração: Políticas Públicas
e Mudanças Sociais

Orientadora: Prof.^a. Dra. Adriana de
Oliveira Alcântara

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S697s Sousa, Jonas Serafim de.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee): Avaliação ou Política de Resultado? Uma Releitura do Mundo para reensinar a palavra como prática da liberdade / Jonas Serafim de Sousa. – 2025.

234 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Adriana de Oliveira Alcântara.

1. Políticas públicas. 2. Educação. 3. Avaliação em larga escala. I. Título.

CDD 320.6

JONAS SERAFIM DE SOUSA

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ
(SPAECE): AVALIAÇÃO OU POLÍTICA DE RESULTADO? UMA RELEITURA DO
MUNDO PARA REENSINAR A PALAVRA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovado em: 17 / 04 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Wendel Melo Andrade
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Campos de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus que é mãe e pai onipotente, onisciente e onipresente, que cuida, ama e perdoa.

Em memória aos meus pais: Neuza Serafim e José Santos, que me ensinaram com fé, esperança e amor.

À minha esposa que me acompanhou em cada momento da pesquisa com paciência e dedicação.

Ao meu filho, Jonas, e às minhas filhas, Luana, Débora e Rebeca, que me ensinaram a saber cuidar da vida e me fizeram transmitir pelos estudos a sabedoria como caminho da felicidade.

Aos meus irmãos: Edson, José, Auxiliadora, Jessé e Jônatas, que me acompanham na luta pela vida diária.

À minha orientadora, Professora Dra. Adriana Alcântara, freiriana que me incentivou sempre com sabedoria a superar os desafios da pesquisa. Agradeço de coração pela maestria, compreensão e cuidado comigo.

À direção da escola que abriu as portas para a realização da minha pesquisa.

Aos/às participantes, pelo aceite e por disponibilizarem de seu tempo tão exíguo, contribuíram por demais para a realização desse trabalho.

À minha banca, Prof. Dr. Wendel Andrade e Profa. Dra. Terezinha de Jesus, que estiveram comigo desde a qualificação. Saibam que vocês foram fundamentais para a construção desse trabalho.

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela dedicação ao ensinar com criticidade e por compartilhar o saber que emancipa.

À minha turma de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC), que de forma criativa alegrou cada momento das aulas, pois, como diz Freire em *Pedagogia da Autonomia*: “A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca”.

RESUMO

A avaliação é uma forma de entender o processo de formação integral da pessoa pela influência dos diversos conhecimentos e estes produzem o desenvolvimento do desempenho e da habilidade do ser humano para uma tomada de decisão. Neste contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi: avaliar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no contexto dos/as discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Regional V de menor índice de aprendizagem, no período de 2023, percebendo a dimensão do problema avaliativo e apontando possíveis soluções. Quanto aos objetivos específicos foi de interesse: 1) Analisar o processo de avaliação dos/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental da escola investigada, com baixo índice de aprendizado pelo SPAECE, com base na metodologia de ensino aplicada pelos/as professores/as da escola; 2) Investigar o processo de estudo dos/as alunos/as do 9º ano da escola em questão e em que condições fazem a avaliação do SPAECE, com base nas atividades realizadas pelos/as professores/as; 3) Propor oficinas de estudo sobre o SPAECE, a fim de fazer da política pública educacional uma realidade contextualizada com a participação dos/as docentes, discentes e de suas famílias, como incentivo ao aprendizado às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, para melhorar a qualidade da formação integral em favor do bem-estar social. O caminho seguido em busca das respostas, inicialmente, aconteceu por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Em seguida, o trabalho de campo se despontou como primordial, uma vez que as entrevistas semiestruturadas foram dirigidas aos/as professores/as. Quanto à perspectiva avaliativa, foi mister contemplar o contexto sociopolítico e cultural na avaliação de políticas públicas, especialmente à luz da *pedagogia histórico-crítica* discutida por Saviani (2024), Luckesi (2011) e a *educação libertária*, que Freire (2015; 2024) defende, vertentes que, contrárias à avaliação como controle, a apreendem como um instrumento de mudança, sobretudo, junto às camadas populares. Entre os resultados encontrados, o SPAECE não respondeu para uma formação integral, e quando chega às escolas, vem com muitas exigências sobre a gestão. Embora sabendo que não promove o bem-estar social, e por isso, não traz eficácia, nem eficiência, muito menos impactos efetivos na transformação da vida escolar, a ousadia aqui propõe essa mudança, na perspectiva da política pública educacional. Tal avaliação só considera as competências e habilidades em Português e Matemática, para monitorar as políticas educacionais e associar incentivos financeiros. Nesta investigação, vi que os

resultados satisfatórios das avaliações elaboradas pelos/as docentes em contexto com a realidade dos/as discentes, eram mais satisfatórios no processo da aprendizagem escolar de maneira plena, diferente de uma política de resultado.

Palavras-chave: políticas públicas; educação; SPAECE; avaliação em larga escala, formação integral.

ABSTRACT

Assessment is a way of understanding the process of integral formation of the person through the influence of different types of knowledge, which produce the development of human performance and ability for decision-making. In this context, the general objective of this research was: to evaluate the Permanent Assessment System for Basic Education in Ceará (SPAECE) in the context of 9th grade students of a school in Region V with the lowest learning index, in the period of 2023, perceiving the dimension of the assessment problem and pointing out possible solutions. Regarding the specific objectives, the following were of interest: 1) To analyze the assessment process of 9th grade students of the investigated school, with a low learning index by SPAECE, based on the teaching methodology applied by the school's teachers; 2) To investigate the study process of 9th grade students of the school in question and under what conditions they carry out the SPAECE assessment, based on the activities carried out by the teachers; 3) Propose study workshops on SPAECE, in order to make public education policy a contextualized reality with the participation of teachers, students and their families, as an incentive for learning in 9th grade elementary school classes, to improve the quality of comprehensive education in favor of social well-being. The path followed in search of answers initially took place through bibliographic and documentary research. Then, fieldwork emerged as essential, since semi-structured interviews were directed to teachers. Regarding the evaluative perspective, it was necessary to consider the sociopolitical and cultural context in the evaluation of public policies, especially in light of the historical-critical pedagogy discussed by Saviani (2024), Luckesi (2011) and libertarian education, which Freire (2015; 2024) defends, strands that, contrary to evaluation as control, understand it as an instrument of change, especially among the popular classes. Among the results found, SPAECE did not respond to comprehensive training, and when it reaches schools, it comes with many demands on management. Although knowing that it does not promote social well-being, and therefore does not bring effectiveness or efficiency, much less effective impacts on the transformation of school life, the boldness here proposes this change, from the perspective of public education policy. This assessment only considers skills and abilities in Portuguese and Mathematics, to monitor educational policies and associate financial incentives. In this investigation, I saw that the satisfactory results of the assessments prepared by teachers in context with the reality of the students, were

more satisfactory in the process of school learning in a comprehensive way, unlike a policy of results.

Keywords: public policies; education; SPAECE; large-scale evaluation; comprehensive training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Mapas de Turmas de 2023.....	38
Quadro 2 –	Resultados 9º Ano ranqueado – Distrito V.....	39
Quadro 3 –	Linha do tempo da história do Brasil – nesta pesquisa.....	113
Quadro 4 –	Linha do tempo do SPAECE.....	139
Quadro 5 –	Identificação de cada interlocutor (a).....	141

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Frente da Escola Casimiro Montenegro.....	41
Imagem 2 –	Garagem da Escola Cassimiro Montenegro.....	42
Imagem 3 –	Biblioteca da Escola Casimiro Montenegro.....	42
Imagem 4 –	Sala do 9° A – Escola Casimiro Montenegro.....	43
Imagem 5 –	Sala do 9° B – Escola Casimiro Montenegro.....	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados de desempenho e participação no SPAECE 9º ano de 2023 em língua portuguesa.....	40
Tabela 2 – Resultados de desempenho e participação no SPAECE 9º ano de 2023 em matemática.....	40
Tabela 3 – Médias das turmas de 9º ano das avaliações das disciplinas da escola Casimiro Montenegro de 2023.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONCLAT	Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
Dere	Delegações Regionais da Educação
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Embraer	Empresa Brasileira de Aeronaves
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Equipamento de Proteção Individual
ESN	Estado de Segurança Nacional
FAFICRE	Faculdade de Filosofia e Ciências Religiosas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil

FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICRE	Instituto de Ciências Religiosas
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PAC	Programa de Aceleração de Crescimento
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PJMP	Pastoral de Juventude do Meio Popular
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Partido Popular
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos

PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEGER	Secretaria da Gestão Regional
SISU	Sistema de Seleção Unificada das Universidades Públicas
SINDIUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
SME	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
STF	Seminário Teológico de Fortaleza
SUS	Sistema Único de Saúde
TAM	Tempo de Avançar Médio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TELEBRÁS	Telecomunicações Brasileiras
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	ENTRE OS VERSOS DA VIDA, SEMEANDO BOAS SEMENTES: UMA INTRODUÇÃO	17
2	OS MISTÉRIOS DO CAMINHO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA AVALIATIVA	32
2.1	O semeador em busca de ver e ouvir: caracterização da pesquisa	33
2.2	O lugar da pesquisa: a terra fértil para dar bons fruto	36
2.3	Os (as) participantes da pesquisa: o semeador, as sementes e a terra	44
2.4	Apresentação dos sujeitos: conhecendo o campo para semear	45
2.5	Perspectiva Avaliativa: perseverança em colher bons frutos	53
2.6	Procedimento de análise de dados: semeando pelo caminho em busca de quem quer ver e ouvir	55
2.6.1	<i>Análise crítica da educação em Saviani: outro semeador que saiu a semear</i>	<i>58</i>
2.6.2	<i>A concepção pedagógica do método de Paulo Freire: aquele que ouve a Palavra e a compreende</i>	<i>59</i>
2.6.3	<i>O ato pedagógico de avaliar em Luckesi: ouçam o que o semeador tem a dizer</i>	<i>64</i>
3	Políticas Públicas Sociais: demanda da classe trabalhadora e Estratégia da classe dominante	68
3.1	Entre a necessidade e a obrigação: uma história de correlação de forças do semeador que saiu a semear pelo caminho	69
3.2	Percurso histórico do Brasil no contexto das políticas públicas	80
3.2.1	<i>Brasil colônia: uma história reatualizada (1500 – 1822)</i>	<i>80</i>
3.2.2	<i>O passado no presente da história social e política do Brasil (1822 – 1888)</i>	<i>87</i>
3.3	Período da Primeira República (1889-1929) e a Era Vargas (1930-1945)	91
3.4	O Estado desenvolvimentista do Brasil e a ditadura militar (1945-1985)	96
3.5	A Nova República, a redemocratização e o neoliberalismo na contramão das políticas públicas sociais (1985–2025)	101

4	A trajetória da Educação Brasileira antes e depois da consolidação das Políticas Públicas Sociais: entre rupturas e continuidades	116
4.1	A LDB N° 4024/1961	127
4.2	A LDB N° 5692/1971	128
4.3	A LDB N° 9394/1996 e a BNCC	129
4.4	O SPAECE: avaliação ou política de resultados?	133
5	Explorando o campo do semeador: a análise dos dados sobre a avaliação da aprendizagem escolar	141
5.1	Seção de Análise 1: análise sobre a avaliação da aprendizagem escolar	142
5.2	Seção de Análise 2: análise do processo de estudo dos/as discentes.	149
5.3	Seção de Análise 3: análise sobre a política pública educacional e a participação docente na formação integral	158
5.3.1	<i>As práticas de uma política pública educacional democrática na escola e a atuação do Conselho Escolar</i>	158
5.3.2	<i>Os resultados da aprendizagem em torno do atendimento às necessidades da sociedade</i>	162
5.3.3	<i>O desenvolvimento da formação integral na vida dos/as alunos/as</i>	165
5.4	Produto.	175
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS OU A CONTINUAÇÃO DA SEMEADURA?...	183
	REFERÊNCIAS	195
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS (AS) PROFESSORES (AS).....	208
	APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS).....	211
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	212
	APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CECÍLIA.....	214
	APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE MATEMÁTICA: ARENDT.....	216
	APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE ARTES: VYGOTSK.....	218

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE CIÊNCIAS: CLARICE	220
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANTONIETA.....	222
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TEIXEIRA.....	224
APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE ENSINO RELIGIOSO: EDITH.....	226
APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE GEOGRAFIA: FLORESTAN.....	228
APÊNDICE L – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE GEOGRAFIA: PAULO.....	230
APÊNDICE M – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE HISTÓRIA: PIAGET.....	233

1 ENTRE OS VERSOS DA VIDA, SEMEANDO BOAS SEMENTES: UMA INTRODUÇÃO

Doutor/a, com licença, por grafar um soneto,
nesta dissertação, um pouco de ousadia,
tendo como científico a epistemologia,
a arte, o saber e todo o conhecimento.

Consentido versejar, sigo pela ciência,
buscando neste trabalho os fundamentos,
desde o senso comum para o discernimento,
indo pela filosofia, a mãe da sapiência.

Compondo e avaliando nesta investigação,
pergunto: o que caracteriza a pesquisa?
Digo: são técnicas e métodos de estudo,

convergem história, fé, vida, política...
Usa a imaginação, o objeto faz-se desnudo;
objetiva conhecer para a humanização. (Sousa, 2025)

Eis que saiu o semeador a semear... (Mateus, 13,3).

Saí para estudar durante dois anos com muita leitura e escrita, para fazer o curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP)¹, realizado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), que trouxe a inovação para maior entendimento acerca das ações e programas desenvolvidos pelo governo, no sentido de atender às demandas da sociedade, e assim, garantir os direitos de cidadania.

Como professor-semeador de boas palavras, logo percebi que essa compreensão avaliativa, diante da conjuntura do Brasil contemporâneo que se adequa ao mercado neoliberal, nos faz reivindicar do Estado a responsabilidade que exerce diante das políticas públicas em benefício do bem-estar social.

Aqui discorro um outro olhar pedagógico, como afirma Alves (s.d.) a *Pedagogia do Olhar*, sobre a realidade brasileira, com destaque na política educacional, e isto atinge a todos/as de alguma forma, por tratar do processo de escolarização para a formação integral da vida no convívio social. Neste sentido trago à tona, à luz de Freire (2015), uma releitura do mundo para reensinar a palavra como

1 “O Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) foi criado em 11/09/2000, com a aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UFC e do Conselho Universitário - CONSUNI de 14/09/2000.

Sua criação foi resultado de um acordo estabelecido à época entre a assessoria da presidência da República, a reitoria da Universidade Federal do Ceará, o governo do estado do Ceará e a presidência do Banco do Nordeste do Brasil (BNB). O intuito deste acordo foi o de viabilizar a qualificação de profissionais da administração pública, dos organismos estatais e demais entidades da sociedade civil, dotando-os de instrumental teórico e metodológico específico, apropriado à avaliação de políticas públicas de caráter social” (UFC, [2000]).

prática da liberdade. E neste contexto, o objeto aqui estudado foi a influência do SPAECE sobre a formação integral, tendo em vista, o baixo aprendizado nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Casimiro Montenegro da Regional² V pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), em 2023

Daí foi oportuno dizer o que aconteceu comigo no processo de educação que, como professor de Ensino Religioso, graduado numa disciplina não contemplada pelo SPAECE, entre outras, tive uma formação influenciada pela vida tradicional religiosa católica, convivido em casa com a minha família, e como seminarista capuchinho (1976-1981), no Seminário Seráfico Nossa Senhora do Brasil, em Messejana.

Posterior a isso, diferente das oportunidades educacionais pós-constituição cidadã, atuei como formador na Pastoral de Juventude do Meio Popular (PJMP) (1982-1984) no bairro do Conjunto Ceará, onde morava com minha família. Essa experiência ainda carrego no peito e na prática. Foi quando comecei a me envolver com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e ter maior influência com a juventude ligada à arte, e mais ainda, experiência com lideranças ligadas ao Partido do Trabalhadores (PT), tal referência contra-hegemônica se faz presente nas propostas de políticas públicas contemporâneas.

Durante dez anos da minha vida (1984-1994) dediquei ao trabalho assalariado para sustentar um casal de filhos. Foram tempos difíceis. Tive que vender churrasco à beira do canal do Conjunto Ceará para sobreviver. Ainda vejo alunos/as da escola pública trabalhando nos semáforos para sobreviverem. Nesse tempo formei um grupo de estudo, à noite, num espaço de uma escola do Estado para ministrar aulas para jovens e adultos, com a didática do *Círculo de Cultura*, método criado por Paulo Freire.

² As Regionais da Prefeitura de Fortaleza são as 12 Secretarias Executivas Regionais que compõem a Secretaria Municipal da Gestão Regional. A função das Regionais é executar as políticas públicas municipais e operacionalizar serviços urbanos para melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. A administração executiva da Prefeitura de Fortaleza está dividida em Regionais desde 1997. As Regionais abrigam 121 bairros que, historicamente, eram vilas isoladas ou municípios antigos que foram incorporados à capital. As Secretarias Regionais de Fortaleza são órgãos subordinados à Secretaria da Gestão Regional (Seger) que têm a finalidade de executar políticas públicas municipais de auxílio à população em suas respectivas áreas, e estabelecem a divisão regional da administração pública do município (Fortaleza, 2006).

Tal método parte do pressuposto da construção do conhecimento por meio da palavra em contexto com a vida de quem participa, com reflexão e debates, através do diálogo e da democracia. Para isso, tínhamos um suporte nos livros, merenda e ajuda de custo da Fundação Educar, uma organização criada em 1985 para promover a alfabetização, mas extinta em 1990, no início do governo Collor.

O curso profissionalizante de Técnico em Contabilidade que estudei na escola do Estado (1980-1982), não me ajudou a encontrar um trabalho nessa área. O tecnicismo do regime militar, que reduziu o número de jovens pensantes nas universidades, não beneficiou a sociedade com a concepção pedagógica autoritária e produtivista do capitalismo. Fui avante.

No meu caso, como professor, ingressei minha trajetória, ainda graduando Ciências da Religião no Seminário da Prainha (1993-1999), no Instituto de Ciências Religiosas (ICRE), atual Faculdade Católica de Fortaleza (FCF), quando comecei a lecionar a disciplina de Ensino Religioso nas turmas do Ensino Fundamental, em 1998, na Escola Rosa Gattorno das Filhas de Sant'A na, situado no bairro de Jacarecanga.

Entre os anos de 1998 a 2000, assumi a presidência do Conselho Escolar na Escola Municipal Educador Paulo Freire, localizada na Granja Portugal, da Regional V de Fortaleza. Também fui professor na Faculdade de Filosofia e Ciências Religiosas (FAFICRE), com sede em Maracanaú-CE, entre 1999 a 2000.

Outra experiência, entre 1999 e 2002, foi como professor temporário na Escola de Ensino Médio Estadual Liceu do Conjunto Ceará, quando lecionei história, filosofia, sociologia e a modalidade como Orientador de Aprendizagem pelo sistema de Telensino, para atender o Tempo de Avançar Médio (TAM) que foi um programa destinado a alunos/as a partir de 18 anos que tinham concluído o ensino fundamental.

Em 2001, passei no concurso público da Prefeitura de Fortaleza para ministrar o Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental, que corresponde a 13 salas, com média de 35 alunos/as, tendo que ensinar em 55 minutos de aulas, em cada turma no decorrer da semana.

Nesse íterim (2001-2002), à beira do caminho, sem compreender direito o sentido de algumas sementes da diversidade cultural e também religiosa, fiz um curso de Mestrado em Teologia pelo Seminário Teológico de Fortaleza (STF), organizado pelos Presbiterianos Independentes do Brasil. Foi um estudo que busquei

para expandir mais os conhecimentos, além do aprendizado já realizado com as vertentes católicas.

Em 2003, a Prefeitura de Fortaleza para atender a demanda da educação, possibilitou a suplementação de carga horária aos/às professores/as efetivos. Foi nesse processo que fiz o acréscimo, de forma a totalizar 40 horas de aulas semanais. Isto é, passei a trabalhar de segunda à sexta com 27 turmas do 6º ao 9º, ensinando em média para 945 alunos/as toda semana.

Em 2007, a Licenciatura Plena em Ciências da Religião, foi outorgada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), do Estado do Ceará. Ainda nesse ano, concluí a especialização em Ciências da Religião: Pesquisa e Ensino do Fenômeno Religioso, no mesmo Seminário da Prainha, ocasião em que apresentei meu artigo científico no I Encontro Estadual de Psicologia da Religião, Psicologia Junguiana, Diálogo Inter-religioso e Espiritualidade, com o tema “Concepções do Conhecimento do Sagrado para o Ensino Religioso”.

Fui atuante no Conselho Escolar da Escola Municipal Creusa do Carmo Rocha, no período entre 2010 a 2011, da Regional V da Prefeitura de Fortaleza.

Em 2016 assumi o cargo de Coordenador Pedagógico na Escola Municipal Conceição Mourão, da Regional V. E entre 2017 a 2018, no mesmo cargo, na Escola Professor Luis Recamonde Capelo, à época era da Regional III, agora da Regional V, ambas do município de Fortaleza.

Em 2019 retornei para sala de aula e continuei ensinando, plantando novas sementes, sem que fique deixada à beira do caminho, entre as pedras à luz do sol. Diante do exposto posso a deslindar, agora, sobre o momento que levou a me aproximar do objeto de pesquisa. O contexto temporal desta pesquisa correspondeu ao período de 2023, e foi vivenciado com a análise da política pública educacional com foco no processo de avaliação do SPAECE, nas circunstâncias socioeconômicas que compreendeu a trajetória do presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, do Partido Liberal (PL).

Durante o seu governo, algumas medidas relacionadas à educação foram apontadas, no sentido de retirar das escolas e universidades o que Bolsonaro chamava de “doutrinação de esquerda”; criar escolas cívico-militares; fomentar um negacionismo exacerbado no que diz respeito a ciência; priorizar o ensino domiciliar, deixando de lado o apoio às redes de ensino remoto, por conta da pandemia do coronavírus Covid-19 (Brasil, 2022).

Além disso, pensava em

implementar uma linha conservadora que evita termos e expressões como “democrático”, “respeito à diversidade”, “violência contra a mulher” e nega-se a discutir, nos textos escolares, “questões polêmicas”, como a noção de gênero, o movimento negro, a educação sexual mas impõe um “novo olhar” à História, que reavalia, por exemplo, a forma como tem sido apresentado o período da Ditadura (Garnica, 2022, n.p).

Essa interpretação tentou restringir o debate com temas sociais e históricos fundamentais na formação cidadã, enfraqueceu a capacidade dos/as alunos/as de desenvolver consciência crítica e a empatia. Para uma sociedade democrática, é necessária que a educação desenvolva um ambiente que estimule o pensamento crítico.

Passando para o contexto do estado do Ceará, no período mais preciso entre 2019 a 2021, na gestão do prefeito Roberto Cláudio, com uma administração voltada para investimentos em infraestrutura e mobilidade urbana, teve que se preocupar com os desafios para combater o coronavírus no início da pandemia. Nessa estação não foi uma boa colheita.

Em 2020, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) apoiou os/as alunos/as matriculados/as na Rede para minimizar os efeitos causados pela Covid-19, assegurar o aprendizado e a permanência do/a aluno/a nas unidades escolares, adotou o sistema remoto de ensino, como as salas de aulas pelo *Google Meet* e grupos de *WhatsApp*, ofertou alimentação com a entrega de *kits*, incentivou e fortaleceu as atividades à distância com a entrega de *chips*, *tablets* e *chromebooks* para estudantes e professores/as, além da produção de atividades dirigidas que eram entregues e devolvidas nas escolas, Fortaleza (2022).

Convivi com muitas dificuldades nesse contexto de pandemia junto com os/as discentes e suas famílias, por não terem o acesso à tecnologia em suas casas e não conseguirem acompanhar o processo com a devida habilidade e competência pedagógica que a escola oferece com o corpo docente. Aliás, a saúde mental de todos/as também foi afetada.

Na gestão do prefeito José Sarto (2021-2023), as notícias da página virtual da SME, anunciaram no início do seu governo, o isolamento social rígido estabelecido no decreto municipal nº 14.491, que teve vigor desde 05 de março de 2021. Com esse pronunciamento houve as restrições para suspender as atividades comerciais, serviços, administração pública e ensino, (Fortaleza, 2021-2023).

Com a pandemia da Covid-19, além das aulas *online* ou gravadas, deveríamos enviar trabalhos e planejamentos para a escola via *e-mail*, além de investir em novas aprendizagens digitais. Foi outro tempo muito difícil. A maioria das crianças não acompanhou essa modalidade por falta de um celular ou por não ter *internet* em casa. As desigualdades aumentaram.

As relações de convivência dentro de casa e com a vizinhança foram desafiadas por um vírus, o que constatou conflitos familiares, separações e atos de violência doméstica. Com a pandemia do coronavírus aumentou a ansiedade, o estresse e a depressão. Por conta disso, até hoje, muitas pessoas precisam de tratamento para a sua saúde mental. Enfim, o Brasil sofreu com mais de 700 mil mortes.

Em 2021 começamos aos poucos a retornar às aulas presenciais com maior compreensão sobre a metodologia híbrida. Ou seja, combinávamos diferentes métodos e abordagens para criar um processo de ensino misto, que envolvesse a interdisciplinaridade dentro de um espaço de inovação educacional, com atividades presenciais e à distância, avaliação contínua, a fim de promover a colaboração, a cooperação, a criatividade e a criticidade.

Como sou um ativista sindical, e seguindo as orientações do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (SINDIUTE), em janeiro de 2022, iniciamos o ano letivo com uma Carta Aberta à população de Fortaleza, na intenção de buscar o caminho do diálogo e da negociação para encaminhamento de uma pauta emergencial.

Esta tratava do reajuste anual do piso salarial da categoria; do Edital para Concurso Público do Magistério; restituição do Abono de Aposentadoria em 14%; rateio do precatório do antigo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação); e os termos para retomada segura das aulas (vacinação das crianças, Equipamento de Proteção Individual (EPI); Sistema híbrido de ensino, rodízio de turmas entre outros.

Compreendendo a realidade em que convivo, nesse ano de 2022, ao fazer a travessia do sexagenário, resolvi sintetizar as ideias da minha vida em um soneto:

Os anos que tenho são os que restam,
desde quando nasci vindo até agora,
belo tempo em que li “A Ilha Perdida”
e ouvi o soneto “Eu sei que vou te amar”.
Li textos sagrados e filosofia,

graduei nos estudos das teologias,
 casei, gerei filhos, ouvi os Titãs,
 no Epitáfio: “Devia ter amado mais”.
 Voltei no tempo vendo “A Era do Gelo”.
 Li Marx, Heidegger, Boff, Freire, Cecília...
 E continuo escrevendo poemas diversos.
 Sou professor e avô, semente divina,
 convivendo cada instante intenso
 com a natureza que me faz dizer: gratidão. (Sousa, 2025)

Atualmente, por motivo de disfonia, estou readaptado como coordenador do *Programa Aprender Mais Escola*, na preparação dos/as discentes no contraturno para o SPAECE, na Escola Professor Osmírio de Oliveira Barreto, da Regional V, localizada no Mondubim.

Em 2023 ingressei no Mestrado pelo Edital Específico do Convênio entre a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), na linha de pesquisa: Avaliação de Políticas Públicas de Educação no Município de Fortaleza nos anos 2000.

No decorrer dos estudos do mestrado, revi a formação social e econômica do Brasil e os fundamentos do Estado brasileiro contemporâneo, bem como as suas políticas públicas, no sentido sempre de fazer uma avaliação. Sensibilizado pelo processo de avaliação que acontece na educação e na vida em todos os sentidos, percebi que o caminho da pesquisa indicava o sistema de avaliação que é realizado na escola. Com esta percepção, entendi que deveria aprofundar a minha inquietude perante essa questão. Foi aí que atinei o contexto do chão onde pisava. Comecei a pensar e trabalhar melhor o terreno da minha dissertação. E continuei a semear pelo caminho.

Pensar a educação em uma cidade como Fortaleza, exige uma política pública que contemple as prioridades básicas da vida. Vou aqui apresentar alguns aspectos que tem o propósito, não só de apontar os desafios, mas tentar introduzir uma diferença com as perspectivas de um aprofundamento qualitativo.

Para esse fim, cabe também entender o fenômeno das lógicas neoliberais da cidade e os impactos que elas reproduzem no dia a dia das pessoas e na convivência em sociedade, no que se refere aos aspectos da urbanização industrial e tecnológica; sobre o problema da violência em detrimento da insegurança, que afeta mais ainda pelo racismo, feminicídio e a homofobia; além da falta de tempo e dinheiro para o lazer, por um desgaste pela jornada de trabalho.

Ademais, a política educativa difere da política urbana, não quanto à sua natureza, mas quanto aos seus objetivos, quando na execução dessas políticas condicionam o “direito de todo cidadão a moradia, transporte público (de qualidade), saneamento, energia elétrica, gás, abastecimento, iluminação pública, comunicação, saúde, lazer e segurança” (Ceará, 1989, Art. 289).

No que compete a Lei Orgânica do Município de Fortaleza, em consonância com as leis anteriores, segue a norma que diz:

Art. 8º- A. É dever do Município, em âmbito local, assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Fortaleza, 2006, n. p).

Também vale registrar o Art. 270, inciso “VII – reconhecimento de que a educação é integral e integrada, construída socialmente, e de que se dá nas diferentes dimensões do desenvolvimento humano, sob diversas linguagens.”. E mais:

Art. 296-A. O Município promoverá voltadas para a juventude de modo a assegurar ao jovem o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Fortaleza, 2006).

Neste contexto, fica difícil de perceber na política educacional, a eficácia do pleno desenvolvimento da pessoa e a formação humanística, quando este direito não está presente na realidade da sociedade, pois, no aspecto das avaliações em larga escala, a realidade dos/as discentes é descontextualizada e seletiva, e a vida social está permeada por muitas inseguranças, violência, desemprego, falta de habitação e de assistência médico-hospitalar adequada.

Ainda assim, pretendi analisar a trajetória desta avaliação externa ou em larga escala no decorrer de 2023. O foco da pesquisa tem como sujeitos-alvos, conforme dito, os/as docentes, que como formadores, formam os/as discentes do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Casimiro Montenegro da rede pública de ensino Fortaleza, que se encontravam com menor nível de proficiência³ da Regional V.

³ O nível de proficiência, visto aqui na modalidade do SPAECE, é a descrição dos conhecimentos que avalia as competências e habilidades dos/as alunos/as do Ensino Fundamental e do Ensino Médio,

Aqui foi pertinente trazer à tona a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) face à política educacional de avaliação, no sentido da formação integral, tendo em vista uma lacuna que, na avaliação externa tradicional não desenvolve, quando o regulamento da educação diz:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996, n.p).

E continua: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”. Entendendo também que os princípios da qualidade social e os fins da educação nacional, defendem a seguinte orientação:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, n.p).

Considerando as prescrições legais da educação em seu contexto avaliativo, pondere-se que não se percebe o desenvolvimento da pessoa sobre competência e habilidade no contexto social, reduzindo aos dados de resultados quantitativos. E quando objetiva acompanhar as políticas educacionais, não observa com uma supervisão analítica qualitativa.

Para fundamentar o que foi dito sobre o ato de avaliar por competência, é necessário entender que é preciso planejar e ensinar por capacidade. Abordar o ensino-aprendizagem no entendimento por competência significa configurar os conteúdos, os objetivos e as habilidades, com antecedência e com a metodologia que definem os assuntos (Luckesi, 2011b). Esta é uma didática que merece ser vista como boa semente que ouve, compreende e dá bons frutos.

Infelizmente, tal perspectiva não é considerada na escola no que se refere ao conjunto de conceitos indicados no SPAECE. Além disso, os resultados dessas avaliações em larga escala não têm produzido efeitos em favor de um reinvestimento na educação nacional, observando o critério de qualidade (Luckesi, 2011b).

Portanto, a avaliação não deve ser tratada como uma ação mecânica; ao contrário, precisa ser uma prática intencional e estrategicamente planejada, orientada

em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos/as discentes (Ceará, 2024b).

por decisões políticas que promovam a formação integral e o desenvolvimento das competências permitidas para a plena participação democrática na vida social (Luckesi, 2014).

Avaliar a avaliação de políticas pública de educação de Fortaleza, é uma provocação e a temática da avaliação em si, gera uma polêmica entre colegas desta área. A avaliação não é um exame médico, nem um teste físico. A avaliação é uma ação integral e inclusiva que acolhe com amor e cuidado o melhor aprendizado para a boa convivência (Luckesi, 2011a).

Não deve ser tratada como uma oportunidade numa sociedade de classes. É por isto que reivindico a avaliação contínua e inclusiva e não seletiva e reprovativa. Reprovar as pessoas no processo educativo de ensino e aprendizagem não é o método correto. É preciso reensinar sempre, como assevera Luckesi (2023), ao descrever *O ato pedagógico* relacionando à avaliação da aprendizagem. Quando explica sobre avaliar sem desqualificar, que reorienta as aprendizagens ainda não aprendidas, em torno das carências cognitivas que necessitam investir mais.

Minha trajetória profissional no magistério, levou-me a pensar sempre como tratar bem o ensino e a aprendizagem. Durante anos de trabalho em salas de aulas nas escolas públicas da Prefeitura de Fortaleza, percebi o dilema entre educação e sociedade. Quero dizer que uma realidade está interligada com a outra. Não dá para entender uma sociedade sem educação e vice-versa. Melhor dizendo, a política social une educação e cidadania. “Não será “social” a política, que não tocar as desigualdades ou desconcentrar renda e poder” (Demo, 1994, p. 10).

No percurso da vida como professor, aprendi com esforço e com investimento em estudos, leituras, engajamento nas lutas populares, e conversas com estudantes que nos ensinam com suas realidades diversas da vida, em contexto social vulnerável e de resistência.

A minha atuação no magistério tem sido a grande contribuição para compreender o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação. Os estudos realizados na especialização sobre a pesquisa do fenômeno religioso, levaram-me às comunidades escolares para as descobertas acerca de novos conceitos avaliativos, na compreensão dos conhecimentos no contexto intertransdisciplinar. Não devemos avaliar o/a educando/a como um objeto, mas como sujeito protagonista que sabe de si e sabe também fazer sua própria avaliação e pode

interagir com o docente. É preciso compreender “os resultados além das médias” (Blasis; Falsarella; Alavarse 2013. p. 27).

O fato de avaliar os/as alunos/as em sala de aula ao longo dos anos fez-me refletir com “criticidade sobre a prática”, na maneira autônoma de Freire (1996), que se percebe na atuação como avaliador e autoavaliador.

Os planos de aulas que são reavaliados em cada bimestre, fizeram-me repensar o ato pedagógico, como argumenta Luckesi (2023), que é preciso passar pelo exercício tridimensional de planejar, executar e avaliar, com os cuidados fundamentais do ato de ensinar que são: acolher cada estudante, nutrir com as condições cognitivas e afetivas, sustentar o tempo e as condições para garantir o ensino-aprendizagem, avaliar no sentido de investigar a qualidade da realidade em que está inserido, e reorientar com afeto o percurso de aprendizagem com autonomia. Nesse processo é que acontece na avaliação mais contextualizada, junto com os/as alunos/a de forma contínua e sem caráter de reprovação.

O que quero dizer é que é possível ensinar, reensinar e aprender, mesmo com as dificuldades no aprendizado, que é parte do processo, e assim mesmo, pode-se aprender a conhecer e executar da forma como cada pessoa pode aprender. É neste contexto que a sociedade pode mudar e melhorar, fazendo uso da inclusão no processo dos conhecimentos, de modo a entender os limites de cada um/a.

O meu interesse nesta pesquisa tratou de uma inquietação sobre o modelo de avaliação em larga escala que acontece nas escolas públicas de Fortaleza. Tendo em vista que essas avaliações, também são conhecidas como externas, vêm de fora, pré-elaboradas por pessoas que não estão envolvidas com o processo de formação dos/as discentes que são avaliados/as, sem nenhum envolvimento com a comunidade educativa local. E só atendem às áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e de Matemática. O que percebi com isso é que não pode haver boa colheita, sem ter uma plantação adequada.

Não quero aqui ir contra ou restringir tudo a esse modelo avaliativo, seja SPAECE ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porém, é imperativo fazer uso também de um processo participativo e democrático, por se tratar da formação de pessoas, uma vez que o Estado assume essa política pública. Pretendo ver o Brasil com uma educação onde o processo avaliativo não exclua ninguém, em favor do desenvolvimento formativo que vai desde a infância à pós-graduação.

Diante da questão norteadora e angustiante surge a grande pergunta da pesquisa: como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), numa amostra em estudo, tem proporcionado aos/as discentes do 9º ano do Ensino Fundamental da escola da Regional V, com o menor índice de proficiência, subsídios para o monitoramento das políticas educacionais, em favor da formação integral, no período de 2023?

E sobre esta questão, como perceber a influência da proficiência do SPAECE, sobre a formação integral dos/as alunos/as?

Neste sentido, a hipótese pensada aqui, aponta pista de ação como: desenvolver uma gestão democrática nas escolas, (Luz, 2007), tendo a atuação da comunidade educativa envolvida nas decisões, ampliando a oferta de escola com tempo integral com total condições dignas para apresentação dos estudos e pesquisas; e como reforço sustentável às condições socioeconômicas, fazer parcerias com as empresas que devem ofertar trabalho remunerado com base nas leis trabalhistas, abrindo caminho possível à independência humana.

Neste aspecto, aqui inclui a questão da segurança a partir da educação, precisando atender de forma pedagógica, ensinando para a humanização. Os/as discentes da trajetória que compõem a sociedade, agora como classe trabalhadora, precisam de estabilidade ou que tenham uma vida humanamente digna, como normatiza a Constituição Cidadã (Brasil, 2018). É preciso que o Estado promova essas garantias, não privatizando ou precarizando o trabalho humano.

Luckesi (2011b) defende uma intervenção eficiente decorrente do conhecimento, ao referir-se sobre a avaliação da aprendizagem na escola. Não se restringe a uma certificação por um exame, mas, faz um acompanhamento da ação. Usa a lógica do diálogo como um ato pedagógico no processo da formação integral da vida humana, vai além dos dados estatísticos.

Diante do exposto, vale agora destacar o objetivo geral da pesquisa:

Avaliar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no contexto dos/as discentes do 9º ano, de uma escola da Regional V de menor índice de aprendizagem, no período de 2023, para perceber a dimensão do problema avaliativo e possíveis soluções.

Quanto aos objetivos específicos foi de interesse:

- 1) Analisar o processo de avaliação dos/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental da escola investigada, com baixo índice de aprendizado pelo

SPAECE, com base na metodologia de ensino aplicada pelos/as professores/as da escola.

- 2) Investigar o processo de estudo dos/as alunos/as do 9º ano da escola em questão e em que condições fazem a avaliação do SPAECE, com base nas atividades realizadas pelos/as professores/as.
- 3) Propor oficinas de estudo sobre o SPAECE, a fim de fazer da política pública educacional uma realidade contextualizada com a participação dos/as docentes, discentes e de suas famílias, como incentivo ao aprendizado às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, para melhorar a qualidade da formação integral em favor do bem-estar social.

Quanto à pesquisa de campo, foi realizada na Escola Municipal de Fortaleza Casimiro Montenegro, com o corpo docente das turmas do 9º ano, considerando a trajetória de vida nesse processo de formação de resultados, tendo em vista um diagnóstico sobre a condição socioeconômica desses/as discentes, a partir da eficácia do ensino e aprendizagem adotados por esta avaliação em larga escala.

O que pretendi saber do grupo envolvido na pesquisa, em linhas gerais, consistiu em questionar o desempenho da qualificação dos/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental, relacionando a avaliação do SPAECE com sua influência em contexto social. Deixo aqui algumas reflexões profundas que servirão para outras pesquisas, a saber.

Inteirar da abrangência social do resultado de proficiência no sentido qualitativo, incluindo o direito ao trabalho. Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória? Como a avaliação do SPAECE constrói o modelo pedagógico de aprendizagem? O Planejamento dos/as professores/as inclui essa atividade? E o como o Conselho Escolar tem contribuído no processo dessa avaliação em larga escala?

Sempre considerei as turmas do 9º ano como uma referência do Ensino Fundamental. E como lecionei o tempo todo do 6º ao 9º ano, percebi nesse público do ano final, alguns desafios específicos que me atraíam. Por exemplo: a experiência de fazer avaliação a partir das atividades realizadas no próprio caderno. Ao ver a tarefa feita, criava perguntas para um debate. A turma gostava. Isso amenizava o problema da falta de papel sulfite. Além disso, estimulava a ler e escrever questões

abertas com base nas pesquisas anotadas no caderno. Tudo isso para ver uma boa colheita da minha plantação no solo fértil da juventude.

Nesse espaço da sala de aula com os/as alunos/as, muito aprendi de sua subjetividade ao fazer a interlocução com eles/as, mesmo parecendo uma relação bem familiar pela convivência diária que afeta ambos os lados, fiz o esforço de estranhamento para perceber o meu objeto de estudo (Moura e Coradini, 2016).

A técnica utilizada foi por meio de entrevista semiestruturada com ênfase nos aspectos socioeconômicos, na intenção de fazer uma correlação comparativa com as leituras das planilhas do SPAECE de 2023, com destaque no município de Fortaleza e no espaço da Regional V, numa escola de menor índice de proficiência, nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

A organização deste trabalho está dividida em cinco seções, sendo estas páginas iniciais, a primeira que é a introdução, onde é contemplado todo o percurso da pesquisa, a começar pelo interesse sobre o SPAECE. Assim, comecei a rever com mais profundidade o ato de ensinar, quando dediquei aos estudos do mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC, de modo a revigorar minhas ideias de professor com mais criticidade.

Esse percurso contemplou minha experiência como coordenador pedagógico, que atuando na escola como local de trabalho ou em casa e nas atividades da vida, busquei expandir um olhar observador e avaliador, aprendendo com a simplicidade contínua de cada dia, com o rigor que trata o sentido da inclusão e com a ética nos debates, com diálogos e democracia.

Nesse trajeto, quero lembrar da pandemia em 2020, e com mais precisão, na Regional V, na Escola Municipal José Ayrton Teixeira, eu como representante sindical dessa Escola, via e ouvia as famílias pegarem cestas de alimentos, que ficavam empilhadas na sala dos/as professores/as. Uma vez cheguei à sala e senti um ar fétido causado pelas badejas de ovos com validade vencida. Esses foram alguns problemas que frente aos desafios da cidade, a destacar o setor saúde, era o mais complexo de ser resolvido e compreendido pela população.

Trabalhar com o público da Regional V, talvez não seja o mais complexo desafio, no que concerne à educação, mas penso que tenho descoberto maior sentido comunitário, crítico e criativo. Daí o porquê da escolha de pesquisar em uma escola em que estou enraizado, àquela em que as turmas de 9º ano não conseguiram a meta

de proficiência do SPAECE, embora, as notas da escola sejam outras. E nesta investigação, a análise tomou rumo e direção com sentido e significado qualitativo.

A segunda seção intitulada *Os mistérios do caminho: procedimentos metodológicos e perspectiva avaliativa* se direcionaram à explicação da natureza da pesquisa, da definição do campo da pesquisa, dos/as participantes, das técnicas a serem utilizadas, bem como do ângulo de análise em torno da perspectiva avaliativa.

Na terceira seção *Políticas públicas sociais: demanda da classe trabalhadora e estratégia da classe dominante* o foco foi a história de correlação de forças, o que resultou no surgimento de um Estado mais social, haja vistas as precárias condições de vida e de trabalho da população, sendo imperativa uma reação da classe dominante, daí a emergência da proteção social, mas no limite do capital. Inicialmente, foi enfatizado o contexto a partir da gênese, para só depois, enfatizar a particularidade brasileira.

A quarta seção *A trajetória da educação brasileira antes e depois da consolidação das políticas públicas sociais: entre rupturas e continuidades* foi dedicada ao percurso da educação formal e institucionalizada desde o Brasil colônia à contemporaneidade, de modo a refletir quão o passado vive no presente.

Por fim, na quinta seção, nomeada *Explorando o campo do semeador: a análise dos dados sobre a avaliação da aprendizagem escolar*, foram trazidos os resultados, a começar pelo processo de estudo realizado pelos/as alunos/as, somado à política educacional e a participação docente na formação integral.

Neste percurso, foram reivindicadas práticas de uma política pública educacional e democrática na escola e sobre a atuação do Conselho Escolar. Assim, pretendi alcançar o que se espera em torno do atendimento às necessidades da sociedade. Além disso, as considerações finais, chegaram para dizer que na educação a vida é como uma semente em terra fértil que transforma as pessoas e o mundo.

Quero fazer uma observação. Meu propósito nesta pesquisa não foi descrever uma análise detalhada sobre o Spaece, até porque, seria outra extensão do tema, e caberia mais dados além do objetivo proposto. No que se refere aos aspectos históricos, fiz uma alusão à memória que se faz necessário resgatar para entendermos a nossa trajetória até o nosso contexto contemporâneo. Nesse sentido, precisei focar na categoria da avaliação da aprendizagem escolar como termo específico, o que se propõe aqui no mestrado de avaliação em políticas públicas.

2 OS MISTÉRIOS DO CAMINHO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA AVALIATIVA

Saí pelo caminho tentando entender os primeiros passos da pesquisa. A ferramenta mais moderna hoje é um *notebook*, e eu não andava sem ele. Anotava e salvava tudo no *drive*. Encontrei muitas pessoas à beira do caminho que não quiseram me ouvir, outras ouviram, mas não compreenderam. Assim mesmo, continuei semeando minhas ideias avaliativas no solo da escola. E foi assim, entrei na escola e sentei com alguns/mas docentes. Veja como defini a forma de conduzir minha análise.

A abordagem metodológica desta pesquisa defini pela linha de raciocínio de natureza qualitativa com aprofundamento bibliográfico sobre o modelo de avaliação externa ou avaliação em larga escala (SPAECE), procurando compreender por meio de entrevistas com os sujeitos envolvidos da comunidade escolar. O destaque foi o corpo docente, o alvo da formação para os/as formandos/as no sentido humanamente pleno para a cidadania.

Para fundamentar o percurso metodológico e técnicas que a pesquisa exige, foram pertinentes os estudos de Severino (2013), Prodanov e Freitas (2013) e nos aspectos sociais e análise de conteúdo, com base em Deslandes e Gomes (2007) e Bardin (2002).

A questão central da pesquisa foi avaliar um aspecto do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), de maneira a entender, a partir dos seus próprios métodos e resultados e políticas educacionais, como tem proporcionado a formação integral e garantido a cidadania, no período de 2023, aos/às discentes do 9º ano de menor desempenho de aprendizagem em uma escola da Regional V.

Neste sentido, coube reiterar aqui que o objetivo geral da pesquisa compreendeu em: avaliar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no contexto dos/as discentes do 9º ano, de uma escola da Regional V de menor índice de aprendizagem, no período de 2023, para perceber a dimensão do problema avaliativo e possíveis soluções.

Quanto aos objetivos específicos foi de interesse:

- (1) Analisar o processo de avaliação dos/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental da escola investigada, com baixo índice de aprendizado pelo

SPAECE, com base na metodologia de ensino aplicada pelos/as professores/as da escola.

- (2) Investigar o processo de estudo dos/as alunos/as do 9º ano da escola em questão e em que condições fazem a avaliação do SPAECE, com base nas atividades realizadas pelos/as professores/as.
- (3) Propor oficinas de estudo sobre o SPAECE, a fim de fazer da política pública educacional uma realidade contextualizada com a participação dos/as docentes, discentes e de suas famílias, como incentivo ao aprendizado às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, para melhorar a qualidade da formação integral em favor do bem-estar social.

Com base nestes propósitos
entenda bem os procedimentos
escritos na metodologia,
busco novos entendimentos,
um novo olhar com alegria,
em Bardin, Severino ou Alba Maria,
pessoas de bom discernimento,
que seguindo pela pesquisa,
caracterizo pela grafia,
reúno leitura e pensamento. (Sousa, 2025)

2.1 O semeador em busca de ver e ouvir: caracterização da pesquisa

Esta pesquisa apresentou como base os dados de resultados do SPAECE, tendo em destaque o baixo índice de rendimento no aprendizado das turmas do 9º ano da Escola Municipal Casimiro Montenegro da Regional V, cuja análise foi descritiva e exploratória. Neste sentido, descobri a frequência dos fatos, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos, fazendo uso de entrevistas, formulário e questionário, para classificar, explicar e interpretar (Prodanov e Freitas, 2013).

Essa demonstração possibilitou saber com outro olhar sobre o assunto pesquisado, ou seja, a relação de influência do SPAECE sobre a formação integral dos/as discentes, a partir da escola em estudo. Dessa forma, os resultados serviram para melhor entendimento científico e para toda a sociedade

Vale também destacar que se tratou de uma pesquisa exploratória, pois abordava aspectos metodológicos flexíveis, a considerar as possibilidades relativas ao estudo que envolveu conversas com os/as docentes.

A pesquisa exploratória, segundo Prodanov e Freitas (2013), proporciona maiores informações podendo delinear a melhor compreensão com novas perspectivas sobre o assunto, neste caso, as implicações do SPAECE na formação integral dos/as estudantes.

A abordagem do problema da pesquisa classificada de forma qualitativa, considerou que a análise tem elementos avaliativos com aspectos sociais voltados para a formação integral que deve incluir todos os componentes curriculares.

Durante o percurso metodológico, foram utilizados textos coletados de dados de resultados do SPAECE, para analisar como uma pequena amostra de uma escola. Posterior a isso, foi relevante uma fundamentação dos dados de resultados relacionando-os com a vida social dos/as discentes, a fim de desvendar a eficácia da meta que se alinha às competências e às habilidades, no contexto das políticas educacionais.

A abordagem do problema sobre a perspectiva qualitativa, que considerava a relação intersubjetiva entre os sujeitos e o contexto do ambiente da pesquisa, perpassou por interpretações dos fenômenos e os significados envolventes. O lugar investigado dos sujeitos constituiu o ponto de origem dos dados. Nesse sentido, a análise quantitativa não entrou como meio de investigação, uma vez que as coletas dos dados passavam por uma descrição, com fundamento na realidade social examinada, através dos processos analisados (Prodanov e Freitas 2013).

Ao perceber a relação de influência do SPAECE na formação integral dos/as estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Casimiro Montenegro, da Regional V, entendi que a análise qualitativa era a forma eficaz compreensível com as finalidades que a pesquisa propôs, uma vez que foram considerados os aspectos sociais dos sujeitos em questão nessa averiguação.

A análise qualitativa é a maneira de entender a relação da realidade das pessoas envolvidas na pesquisa com sua subjetividade. Segui o método de interpretação das conversas com os/as docentes como fenômeno significativo e com base no processo da investigação, sem me ater aos métodos e técnicas estatísticas (Bardin, 2002).

O que pretendi nessa análise objetivamente, reforço, envolveu o SPAECE e sua relação de influência na formação integral dos/as discentes, seus impactos e consequências nos processos de ensino e aprendizagem das turmas do 9º ano do

Ensino Fundamental da Escola Municipal Casimiro Montenegro, da Regional V, com baixo índice pela avaliação externa.

Neste sentido, pude entender melhor esta política de avaliação em larga escala que impacta e interfere na formação dos/as alunos/as e que é vivenciado pelos/as docentes, que desenvolvem suas práticas pedagógicas com criticidade na formação integral dos/as alunos/as. Foi como o semeador que sabendo ver e ouvir, possibilitou que a semente de suas ideias avaliativas, fossem plantadas no solo da escola e no coração dos/as discentes e docentes.

No que se refere ao procedimento da pesquisa caracterizou-se pelos aspectos bibliográfico, documental e de campo, como orienta Severino (2013). Bibliográfico porque analisei a partir dos conceitos, enfim de categorias e abordagens atinentes ao objeto, relacionado aos aspectos da avaliação da aprendizagem escolar, processo de estudo dos/as discentes, política pública educacional, e resultado da aprendizagem dos/as estudantes. Documental porque inseri pontos legais sobre a educação, a política pública do SPAECE, o currículo, as Lei de Diretrizes da Educação Nacional a Base Nacional Curricular (Brasil, 1961; 1971 e 1996), o Documento Curricular do Ceará e de Fortaleza (Ceará, 2019). E o campo foi a Escola Municipal Casimiro Montenegro onde realizei a entrevista com os/as docentes.

Para tratar desse objeto, foi preciso uma leitura orientada por conceitos operadores, através do Sistema de Avaliação (proficiência, desvio padrão, indicação padrão de desempenho etc), tendo em vista o resultado de um processo traçado por metas, porque fiz a conexão com a vida real dos/as avaliados/as, com ressalva na *pesquisa social* de Deslandes e Gomes (2007).

Reforçando, a análise qualitativa desta pesquisa, possibilitou apurar e interpretar o entendimento existente na relação entre a realidade objetiva da avaliação em larga escala de cunho quantitativo, e os aspectos subjetivos da vida social dos/as avaliados/as, como um fenômeno atribuído de significado à vida integral da pessoa.

A pretensão aqui, seguiu pelo procedimento metodológico por meio de entrevistas semiestruturadas e de questionário com os/as docentes, considerando a trajetória de vida nesse processo de formação de resultados, tendo em vista um diagnóstico sobre a realização da vida dos/as discentes, a partir do ensino e aprendizagem adotados por esta avaliação externa.

Os procedimentos técnicos de análise de dados, como processo para inferência de conhecimento relativo às condições das mensagens coletadas da

pesquisa (Bardin, 2002), deu-se em primeiro lugar, entender o problema da avaliação em larga escala, que pressupõe causar efeito positivo na forma como é tratada, no curso da trajetória da vida social e econômica dos sujeitos que são avaliados, com base na análise dos dados de resultados deste modelo permanente de avaliação.

Pretendi entender e perceber na trajetória das fases desse modelo de avaliação de resultados, no contexto dos/as formandos/as e de suas competências e habilidades, a realização da formação humanística e solidária para a construção de uma sociedade pelo bem-estar social.

Para compreender a dimensão desse problema, não se deve somente utilizar uma avaliação em larga escala, vinda de fora e sem o conhecimento do contexto local das pessoas que são submetidas a esse exame. O processo em estudo aqui, procurou explicar a importância da avaliação qualitativa que precisa ser adotada no Sistema Permanente de Avaliação.

Seguirei mais adiante
para o lugar da pesquisa,
será numa escola pública,
avaliar o que se ensina,
e os critérios de escolha,
entre docentes e discentes,
verei nas entrevistas. (Sousa, 2025)

2.2 O lugar da pesquisa: a terra fértil para dar bons frutos

O lugar da pesquisa foi realizado na Escola Municipal Casimiro Montenegro, localizada na Regional V, em Fortaleza. E, reiterando, o ponto crucial da análise aconteceu no campo das turmas de 9º ano desta escola que está na planilha do SPAECE com o menor índice de desempenho na aprendizagem.

Os critérios que justificam a escolha da escola na Regional V para a análise da pesquisa, se explicam pelo fato desta se encontrar em condições de baixo nível de aprendizado, nas turmas do 9º ano, pela avaliação do SPAECE. Além disso, trabalhei como docente por décadas nesta área da cidade e percebi a necessidade de um novo olhar político-pedagógico, por uma política pública de educação que atendesse a realidade da formação integral da pessoa no sentido da emancipação humana.

Identificação da escola: Escola Municipal Casimiro Montenegro. Endereço: Avenida Bernardo Manoel, 11360 – Mondubim. CEP.: 60761-740. Regional V da

Prefeitura de Fortaleza. E-Mail: casimirom@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br. CNPJ: 244558780001-80.

A Escola Casimiro Montenegro tem como missão, favorecer o desenvolvimento integral, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social em que estão inseridos, e tem como objetivo, garantir a formação de cidadãos protagonistas da própria história, promovendo a socialização e a integração para a boa convivência (PPP, 2024).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento norteador da escola e contribui para a democratização de uma Instituição de Ensino, pois representa a oportunidade de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo (gestor/a, professores/as, alunos/as, pais/mães, conselhos e comunidade), definir a formação de crianças e adolescentes, e organizar ações que implementadas e executadas, contribuem para a oferta de uma educação de qualidade.

Em 1952, o prefeito Paulo Cabral de Araújo recebeu, em doação, do Sr. Eduardo Montenegro, o terreno para construção de uma escola, e só foi inaugurada no ano de 1958. Em 1968, durante a gestão do prefeito Murilo Borges, a escola teve sua infraestrutura aumentada, passando a se denominar Escola Reunida. Posteriormente a escola passou a se chamar Escola de 1º Grau Casimiro Montenegro (PPP, 2024).

No ano de 2003, a Escola passou por uma nova transformação em sua estrutura física em consequência do alargamento da avenida dos Expedicionários. A escola conta atualmente com vinte e uma salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de apoio pedagógico, uma biblioteca, um auditório, uma quadra de esporte coberta, diretoria, secretaria, sala de professores, 07 banheiros, sala de Coordenação, almoxarifado, cozinha, depósito da merenda escolar (PPP, 2024, n.p.).

A escola faz parte de uma área com baixos níveis socioeconômicos. As famílias vivem em situação de subemprego e possuem baixos níveis de escolaridade, tendo que conviver com a violência, o tráfico e uso de drogas. Veja que nesse caminho existe uma margem com pedras e espinhos, mas, tem também esperança.

A escola disponibiliza o Programa Aprender Mais, que ajuda no desempenho do SPAECE; o Projeto Areninha e o Juventude Digital, que oferecem atividades complementares no contraturno. Dispõe também do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No Quadro 1 traz um Mapa de Turmas de 2023.

Aprender Mais	
Turmas	Nº de Alunos
A – MANHÃ	25
A – TARDE	26
B – MANHÃ	25
B – TARDE	27
C – MANHÃ	25
C – TARDE	27
D – MANHÃ	25
D – TARDE	26
E – MANHÃ	25

Atendimento Educação Especial	
Turmas	Nº de Alunos
A – ALTERNATIVO	4
A – MANHÃ	7
A – TARDE	13
Total	24

Quadro 2 - RESULTADOS 9º ANO RANQUEADO – DISTRITO V

SPAEE 9º ANO LP - 2023 DEFINITIVO DISTRITO 5			
	9º - PORTUGUÊS	PROFICIÊNCIA	NÍVEL
1	EMT PROF. ALEXANDRE R. DE ALBUQUERQUE	288,0	INTERMEDIÁRIO
2	EMT PROF. EXPEDITO PARENTE	286,0	INTERMEDIÁRIO
3	EM JONATHAN DA ROCHA ALCOFORADO	280,0	INTERMEDIÁRIO
4	EMT PROF. MARIA JOSE FERREIRA GOMES	277,0	INTERMEDIÁRIO
5	EMT MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	275,0	INTERMEDIÁRIO
6	EMT HILDETE BRASIL DE SÁ CAVALCANTE	271,0	INTERMEDIÁRIO
7	EM PROF. JACINTO BOTELHO	261,0	INTERMEDIÁRIO
8	EMT DOM ANTONIO DE ALMEIDA LUSTOSA	260,0	INTERMEDIÁRIO
9	EM MARIA VIVIANE BENEVIDES GOUVEIA	259,0	INTERMEDIÁRIO
10	EM SEBASTIAO DE ABREU	259,0	INTERMEDIÁRIO
11	EM SANTOS DUMONT	258,0	INTERMEDIÁRIO
12	EM CATARINA LIMA DA SILVA	257,0	INTERMEDIÁRIO
13	EM JOAO HILDO DE CARVALHO FURTADO	256,0	INTERMEDIÁRIO
14	EMT PROF. AGERSON TABOSA PINTO	256,0	INTERMEDIÁRIO
15	EM CREUSA DO CARMO ROCHA	255,0	INTERMEDIÁRIO
16	EM CONCEICAO MOURAO	252,0	INTERMEDIÁRIO
17	EM JOAO ESTANISLAU FAÇANHA	252,0	INTERMEDIÁRIO
18	EM JOSE ALCIDES PINTO	252,0	INTERMEDIÁRIO
19	EM MARETA GUEDES MARTINS	252,0	INTERMEDIÁRIO
20	EM PROF. LIREDÁ FACO	250,0	CRÍTICO
21	EM NARCISO PESSOA DE ARAUJO	248,0	CRÍTICO
22	EMT PASTOR FLORENCIO NUNES NETO	248,0	CRÍTICO
23	EM PROFESSOR EDILSON BRASIL SOAREZ	247,0	CRÍTICO
24	EM HENRIQUETA GALENO	244,0	CRÍTICO
25	EM JOAO MENDES DE ANDRADE	241,0	CRÍTICO
26	EM PADRE ANTONIO MONTEIRO DA CRUZ	238,0	CRÍTICO
27	EM JOSE AYRTON TEIXEIRA	236,0	CRÍTICO
28	EM RACHEL VIANA MARTINS	236,0	CRÍTICO
29	EM CASIMIRO MONTENEGRO	232,0	CRÍTICO
30	EM RAMUNDO MOREIRA SENA	229,0	CRÍTICO
31	EM EDUCADOR PAULO FREIRE	228,0	CRÍTICO
32	EM PROF. LUIS REGAMONDE CAPELO	228,0	CRÍTICO
	MÉDIA: 255,6		INTERMEDIÁRIO

SPAEE 9º ANO MT - 2023 DEFINITIVO DISTRITO 5			
	9º - MATEMÁTICA	PROFICIÊNCIA	NÍVEL
1	EMT PROF. ALEXANDRE R. DE ALBUQUERQUE	283	INTERMEDIÁRIO
2	EMT PROF. EXPEDITO PARENTE	266	CRÍTICO
3	EM JONATHAN DA ROCHA ALCOFORADO	264	CRÍTICO
4	EMT MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	260	CRÍTICO
5	EMT PROF. MARIA JOSE FERREIRA GOMES	260	CRÍTICO
6	EMT HILDETE BRASIL DE SÁ CAVALCANTE	259	CRÍTICO
7	EM SEBASTIAO DE ABREU	252	CRÍTICO
8	EMT DOM ANTONIO DE ALMEIDA LUSTOSA	250	CRÍTICO
9	EM JOAO HILDO DE CARVALHO FURTADO	246	CRÍTICO
10	EM PROF. JACINTO BOTELHO	245	CRÍTICO
11	EM MARIA VIVIANE BENEVIDES GOUVEIA	244	CRÍTICO
12	EMT PROF. AGERSON TABOSA FILHO	242	CRÍTICO
13	EM SANTOS DUMONT	241	CRÍTICO
14	EM CATARINA LIMA DA SILVA	239	CRÍTICO
15	EM EDUCADOR PAULO FREIRE	239	CRÍTICO
16	EM MARETA GUEDES MARTINS	239	CRÍTICO
17	EM JOAO ESTANISLAU FAÇANHA	236	CRÍTICO
18	EM HENRIQUETA GALENO	235	CRÍTICO
19	EM PROF. LIREDÁ FACO	235	CRÍTICO
20	EM CONCEICAO MOURAO	234	CRÍTICO
21	EMT PASTOR FLORENCIO NUNES NETO	234	CRÍTICO
22	EM NARCISO PESSOA DE ARAUJO	233	CRÍTICO
23	EM CREUSA DO CARMO ROCHA	232	CRÍTICO
24	EM JOSE ALCIDES PINTO	232	CRÍTICO
25	EM JOSE AYRTON TEIXEIRA	230	CRÍTICO
26	EM JOAO MENDES DE ANDRADE	229	CRÍTICO
27	EM CASIMIRO MONTENEGRO	228	CRÍTICO
28	EM PROFESSOR EDILSON BRASIL SOAREZ	228	CRÍTICO
29	EM PADRE ANTONIO MONTEIRO DA CRUZ	227	CRÍTICO
30	EM RACHEL VIANA MARTINS	225	CRÍTICO
31	EM PROF. LUIS REGAMONDE CAPELO	222	CRÍTICO
32	EM RAMUNDO MOREIRA SENA	221	CRÍTICO
	MÉDIA: 240,9		CRÍTICO

Fonte: Secretaria Executiva Regional

A Tabela 1 demonstra os resultados de desempenho em Português.

Tabela 1 – RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO NO SPAECE 9º ANO DE 2023 EM LÍNGUA PORTUGUESA

Turmas	Proficiência Média	Desvio Padrão	Indicação do Padrão de Desempenho	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Alunos Previstos	Alunos Efetivos
9º AM	219,6	48,7	Crítico	40,0	28,6	28,6	2,9	35	35
9º AT	210,9	53,9	Crítico	50,0	23,1	19,2	7,7	24	26
9º BM	261,7	37,7	Intermediário	3,1	37,5	40,6	18,8	32	32

Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace-9o-ano/>

Tabela 2 - RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO NO SPAECE 9º ANO DE 2023 EM MATEMÁTICA

Turmas	Proficiência Média	Desvio Padrão	Indicação do Padrão de Desempenho	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Alunos Previstos	Alunos Efetivos
9º AM	223,5	48,6	Muito Crítico	60,0	20,0	20,0	0,0	35	35
9º AT	210,7	36,1	Muito Crítico	80,8	7,7	11,5	0,0	24	26
9º BM	247,2	44,9	Crítico	28,1	46,9	21,9	3,1	32	32

Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace-9o-ano/>

Tabela 3 - MÉDIAS DAS TURMAS DE 9º ANO DAS AVALIAÇÕES DAS DISCIPLINAS DA ESCOLA CASIMIRO MONTENEGRO DE 2023

Turmas	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Média Final
9AM	7,0	7,5	6,8	7,1	7,1
9BM	7,2	7,5	7,4	7,4	7,375
9AT	6,9	7,1	6,9	8,8	6,925

Fonte da própria escola em estudo.

Eis uma sucinta explicação sobre os termos dos resultados do SPAECE:

“MUITO CRÍTICO: os alunos que se encontram neste padrão de desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a matriz de referência

CRÍTICO: neste padrão de desempenho, os alunos ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas pela matriz de referência, para a etapa de escolaridade em que se encontram. INTERMEDIÁRIO: as habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na matriz de referência, são demonstradas pelos alunos que se encontram neste padrão de desempenho.

ADEQUADO: quando o aluno demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado mínimo para a sua etapa escolar.” (Avaliações [...], 2021, p. 142s.).

Imagem 1 - Frente da Escola Casimiro Montenegro (11/02/2025)



Fonte: Elaborada pelo Autor (2025)

Imagem 2 - Garagem da Escola Casimiro Montenegro (11/02/2025)



Fonte: Elaborada pelo Autor (2025)

Imagem 3 - Biblioteca da Escola Casimiro Montenegro (11/02/2025)



Fonte: Elaborada pelo Autor (2025)

Imagem 4 - Sala do 9ºA da Escola Casimiro Montenegro (11/02/2025)



Fonte: Elaborada pelo Autor (2025)

Imagem 5 - Sala do 9ºB com alunos/as da Escola Casimiro Montenegro (11/02/2025)



Fonte: Elaborada pelo Autor (2025)

2.3 Os/as participantes da pesquisa: o semeador, as sementes e a terra

As razões que conduziram esta análise da avaliação externa do SPAECE, foi para os sujeitos e fortaleceu turmas do 9º ano como base, e a investigação foi uma fase, do corpo discente deste nível, e pela entrevista imprescindível contei com dez (10) docentes da mesma escola e turmas evidentes foram os sujeitos do cognoscível. (Sousa, 2025)

Os sujeitos desta pesquisa foram os/as professores/as das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da escola escolhida da Regional V, preferidos sob a ótica dos objetivos desta análise, tendo em vista que a investigação passou pelo crivo de quem realizou a avaliação com os/as docentes. Assim sendo, coube a mim, prever esses componentes como imprescindíveis à natureza do que se propôs sobre os aspectos do ato pedagógico, em particular, no que diz respeito a avaliação. Estes foram como terra boa e fértil que também semeiam a palavra libertária no coração dos seus discípulos.

De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Cf. Apêndice C) ficou assegurado a garantia do anonimato dos sujeitos dessa pesquisa. Essa medida foi preventiva, por meio do respeito mútuo aos envolvidos na investigação, e pelos termos que constam no TCLE, o que evitou constrangimento entre os sujeitos deste estudo.

Para maior cuidado a fim de preservar a imagem dos/as participantes, usei nomes fictícios. O grupo de professores/as com dez componentes foi identificado através de nomes de educadores/as notáveis da educação e da sociedade, a saber: “Antonietta, Arendt, Cecília, Clarice, Edith, Florestan, Paulo, Piaget, Teixeira e Vygotsky”.

2.4 Apresentação dos sujeitos: conhecendo o campo para semear

Na fase de coleta das entrevistas com os/as professores/as, procurei manter as conversas de forma mais práticas possíveis. Por conta das férias de janeiro, as visitas aconteceram durante o mês de fevereiro (2025). Fui várias vezes à escola para colher informações construtoras para a minha análise.

Ao chegar à escola pude revigorar minhas ideias com o ambiente a onde já havia ministrado aulas do 6º ao 9º ano. Encontrei oportunidades de verificar o espaço desejado, o tempo de relacionamento com as pessoas, e até algumas conquistas entre as conversas, no sentido de um diálogo crítico e freiriano.

Esses momentos aconteceram nos horários de planejamento, e às vezes, faltava algum professor/a, de forma que não pude atender meu propósito para a investigação no tempo previsto. Tive que organizar as conversas negociando por meio da escrita mesmo, trocando ideias por meio de *WhatsApp*. Ouvi muitas ideias favoráveis à minha pesquisa que iam ao encontro com o objetivo desta investigação. Escutei também algumas denúncias que não convém detalhar aqui por questões éticas.

Como pesquisador, passei a conhecer melhor o SPAECE, o que não diminuiu a minha criticidade contra-hegemônica sobre a avaliação em larga escala que monitora a avaliação de forma quantitativa.

Registrei, ainda, os momentos que tive com a diretora da escola para me inteirar dos dados do SPAECE e do PPP; das conversas com a coordenadora para obter informações dos horários para as entrevistas com os/as docentes; e dos contatos com a secretária que me ajudou nos dados das notas e médias dos/as alunos/as do 9º ano, os formandos da pesquisa.

Procurei por dez docentes para contemplar as disciplinas do 9º ano, tentando atender a paridade por gênero. Consegui reunir dentro do critério três professores, e por ser uma área predominantemente feminina, a maioria completou o quadro com sete professoras. Desse grupo, já conhecia quatro pessoas, uma era da matéria de Português, duas de Geografia, e outra de História.

Não precisei fazer convite por escrito para realizar as entrevistas. Tive a oportunidade de conversar com os/as professores/as dentro da escola na hora do intervalo e nos planejamentos. Em cada encontro que aconteceu na escola, foi um momento para ponderações sobre as perguntas. Houve situações de desencontros

ou pontos casuais que aconteceram no intervalo do/as alunos/as, e o pátio ficava bem movimentado e barulhento.

Percebi também que havia uma falta de interesse ou disposição para tratar de uma pesquisa de mestrado na escola com colegas sobre um assunto tão ligado à profissão e pertinente à vida dos/as discentes e da sociedade. Tive a impressão de ser uma interferência positiva, embora parecesse que incomodasse ou passasse a sensação de ser mais um na batalha da semeadura em terra árida.

Nesse contexto, e em linhas gerais, esta foi a realidade e o sentimento que tive no campo desta pesquisa. Contudo, apesar da observação que fiz, vale dizer da oportunidade de saber ver e ouvir os/as colegas com suas insatisfações, entre as alegrias e a esperança de um mundo mais fraterno, por estarmos no meio de um processo de ensino e aprendizagem.

Nessa condição, consegui colher informações precisas, com base em um questionário padronizado (Apêndice A), que possibilitou traçar um perfil dos sujeitos dessa pesquisa. Desse modo, a apresentação de cada sujeito pode ser verificada e compreendida aqui, numa síntese com um desenho característico a seguir.

Todas as entrevistas foram realizadas no mês de fevereiro de 2025, na escola e no horário do planejamento dos/as professores/as, e tudo foi registrado por escrito e sem gravação. Normalmente a duração do planejamento equivale ao tempo escolhido para a formação dos/as docentes, que conta com quatro horas em seu devido turno. Então, tive que ajustar alguns acordos para proceder com as entrevistas. Dessa forma, o resultado da interlocução foi negociado para escrever os argumentos no material que entreguei digitado, e com o anexo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse ínterim, decidimos manter o contado para explicar algumas possíveis dúvidas.

E foi assim que as entrevistas aconteceram, para cada área de conhecimento, tinha o seu dia e horário. Na segunda-feira, era planejamento para as áreas de Português e Artes. Terça-feira: Matemáticas e Ciências. Quarta-feira: História, Geografia e Ensino Religioso. Quinta-feira: Inglês e Educação Física. Na sexta-feira o planejamento é com o AEE. O total de disciplinas para o Ensino Fundamental são nove.

Quero registrar aqui também, que o professor de Inglês não quis participar da pesquisa por motivo particular, e não pretendeu elucidar a questão. Nesse caso, logo consultei outra pessoa e encontrei na área de Geografia, daí porque tenho duas

pessoas dessa disciplina na entrevista. Como o total dos sujeitos são dez, a outra pessoa que ingressou, foi da área de Educação Física, incluindo, do mesmo modo, uma paridade nessa matéria.

Ao seguir o modelo do questionário perfilar dos/as professore/as, aponto algumas informações, a saber.

1) Professora Cecília

A Professora Cecília, da área de Língua Portuguesa, declarou-se do gênero feminino, com idade acima de 50 anos, graduada e especialista em Letras. Tem quase trinta anos de trabalho na educação, e mais de dez anos que leciona na Escola Casimiro Montenegro, o lugar dessa pesquisa.

Quando perguntei sobre sua participação em cursos ou capacitação sobre o SPAECE, ela afirmou que sim, que já havia participado de mais de um curso.

Sobre os aspectos pedagógicos, avancei na entrevista acerca dos métodos de avaliação utilizados com mais frequência em sala de aula, as opções foram várias: provas escritas, trabalhos em grupo, projetos, autoavaliação e avaliações orais.

Também considerou adequada da avaliação do SPAECE ao nível de aprendizado dos/as estudantes. E no que se refere as estratégias de avaliação formativa utilizada, sua aplicação se dava pelas discussões em sala de aula, atividades práticas, questionários diagnósticos e observações individuais.

A Professora Cecília é uma pessoa que também tem formação em Biblioteconomia, é escritora independente, feminista e conhecida por mim na práxis da educação e no movimento sindical (Sindiute) da categoria desde 2001.

Conversamos abertamente por várias vezes sobre o SPAECE, entre outras questões da própria escola investigada. Nossa conversa foi oportuna para um reencontro que ponderava sobre questões políticas, entre outros pontos já refletidos na análise da entrevista.

Senti que o resultado da conversa pareceu um pouco favorável ao modelo tradicional, embora com um tom de inquietação ao sistema capitalista.

2) Professora Arendt

A Professora Arendt, da área de Matemática, convidada a fazer parte da entrevista e de um questionário, apresentou-se com o gênero feminino, com idade acima de 40 anos, tendo formação de mestrado em Matemática, e com mais de vinte

e cinco anos de trabalho na educação, e mais de um ano lecionando na escola que escolhi fazer essa investigação.

Conversamos pouco, mas o suficiente para registrar o mínimo possível de sua impressão acerca do SPAECE. Neste campo, alegou que nunca tinha participado de curso sobre o Sistema Permanente de Avaliação, mas que tinha interesse. Considerava adequada a avaliação em larga escala ao nível de aprendizado dos/as estudantes.

Seus métodos de avaliação utilizados com mais frequência eram as provas escritas, trabalhos em grupo e avaliações orais. Quanto às estratégias aplicáveis para a formação integral dos/as discentes, alegou utilizar as discussões em sala de aula e as observações individuais.

Mesmo tendo pouco contato por meio de um questionário e uma entrevista, e sem conhecer previamente a colega do magistério, tive a impressão do esforço que a Professora Arendt demonstrou, em querer participar do processo da pesquisa que apresentei à escola. Suas impressões constam na análise de dados.

3) Professor Vygotsky

O Professor Vygotsky, identificou-se com o gênero masculino, com idade acima de 30 anos, demonstrando-se ser bem solícito, dinâmico e extrovertido. Sua área de graduação e atuação é com o conhecimento de Artes, e em destaque, a música. Tem quase uma década que trabalha na educação e há mais de um ano que leciona na escola que escolhi pesquisar.

Disse que nunca participou de cursos ou capacitação sobre o SPAECE, mas despertou interesse. Seus métodos de avaliação utilizados com mais frequência eram aplicados através de provas escritas, trabalhos em grupo, projetos e autoavaliação.

Ao se deparar com as questões de adequação da avaliação do SPAECE ao nível dos/as alunos/as, disse que considerava parcialmente adequada. E quanto as estratégias de avaliação formativa que utilizava, enumerou as seguintes: as discussões em sala de aula, as atividades práticas e os questionários diagnósticos.

O Professor Vygotsky possui um contrato temporário com a Prefeitura de Fortaleza, como uma grande parte dos docentes. Por não formar turmas do 6º ao 9º ano na área de Artes numa única escola, precisava ser lotado em outras. Foi por conta disso, que tive que visitá-lo numa escola de Tempo Integral, em horário de almoço,

onde também lecionava, para pegar o questionário respondido, por desencontro de horário com a escola que eu havia combinado para fazer a pesquisa.

Minha impressão foi a de poder ver e ouvir um bom semeador de ideias no campo da educação. Um artista democrático que passou a semente da esperança no processo de ensino e aprendizagem.

4) Professora Clarice

A Professora Clarice apresentou-se com o gênero feminino, com idade acima de 30 anos, graduada em Química, e que ministra aulas de Ciências. Há quase dez anos trabalha na educação e tem mais de ano que leciona na escola que resolvi fazer esta pesquisa.

A Professora Clarice parecia uma pessoa muito concentrada na sala em seu planejamento. Pouca fala, sem muita expressão ou uma demonstração que provocasse um debate.

Quando respondeu o questionário sobre o SPAECE, disse que ainda não tinha participado de nenhum curso ou capacitação acerca dessa avaliação em larga escala. Mas anotou que tinha interesse.

Sobre os métodos de avaliação que utilizava com mais frequência, apontou as opções aplicáveis: provas escritas, trabalhos em grupo, projetos e autoavaliação.

Penso que a autoavaliação é um excelente caminho para encontrar o valor da ação dos/as alunos/as, ou de qualquer pessoa, indo ao encontro com as melhores ideias e atitudes que se relacionam ao processo de uma pesquisa científica, ou por um simples gesto no meio da rua. Tal procedimento, faz a gente ponderar e considerar em não julgar uma pessoa, e perceber que a atitude do sujeito, nos conduz a verificar em nós mesmos, os nossos atos.

Esta observação que pressenti aqui com a Professora Clarice, sem provocar debates, cabe aqui para mim, como semeador de ideias avaliativas, que ao investigar, vi a escola como campo de pesquisa e ouvi entre as conversas, os ruídos e o silêncio, por meio de uma porta de aprendizado, uma reflexão crítica como bumerangue, que volta para mim a pergunta inicial da minha pesquisa, ou a provocação que instiguei sobre quem me ouve. Apesar disso, fica a impressão da resiliência para todos/as.

Ainda na conversa sobre a avaliação, mas precisamente, sobre a consideração adequada do SPAECE para o aprendizado dos/as discentes, a

Professora Clarice respondeu parcialmente, e que suas estratégias para a formação integral, consistiam nas discussões em sala de aula, nas atividades práticas, nos questionários diagnósticos e nas observações individuais.

Vi aqui um pouco da adaptação do que illustrei sobre resiliência, imperativo para ser visto nas políticas públicas educacionais.

5) Professora Antonieta

A Professora Antonieta, graduada e especialista na área de Educação Física, apresentou-se com o gênero feminino, com idade acima de 40 anos, com mais de uma década trabalhando na educação, e outra década lecionando na Escola Casimiro Montenegro.

Conversei com a professora até na passagem pelo pátio da escola entre os/as alunos/as, quando a encontrei com a bola na mão. Foi um recado a título de informação.

Suas respostas, a meu ver, precisaria de mais aprofundamento. Senti falta de uma empatia em nossas conversas. Faltou responder com mais acuidade.

Mesmo assim, o básico ficou registrado. E nisso deu para perceber o que era elementar. Desse modo, seu relato em participar de cursos ou capacitação sobre o SPAECE não demonstrava interesse.

Seus métodos de avaliação utilizados com maior periodicidade, consistiam-se em provas escritas. Sobre a adequação do exame do SAPACE ao nível de aprendizado dos/as estudantes, achava incompleto. E para aplicar estratégias de verificação no processo de formação e da aprendizagem, abreviava em atividades práticas.

6) Professora Teixeira

A Professora Teixeira, graduada e especialista em Educação Física, apresentou-se com o gênero feminino, com idade acima de 30 anos, com mais de dez anos trabalhando na educação, e com mais de um ano lecionando na Escola Casimiro Montenegro.

Essa professora foi quem convidei por último, para a entrevista, por falta de outra pessoa que desistiu e que não quis participar, conforme já mencionado. Nesse caso, tive que pedir permissão para falar com ela na porta da sala de aula. Pedi licença e expliquei a situação em poucas palavras. Na verdade, a gente já havia conversado

na sala de planejamento sobre minha pesquisa. Até ri dizendo que não precisávamos conversar sobre esse assunto, pois, estava com o quadro completo. Veja só! Precisei dela e ficou combinado a sua participação para o questionário e a entrevista. Entreguei o material para ela responder e resolvemos essa pendência.

Ela disse que nunca participou de cursos ou capacitação sobre o SPAECE, mas tinha interesse. Seus métodos de avaliação mais frequentes resumiam-se em trabalhos em grupo. Considerava parcialmente adequada a avaliação do SPAECE. E quanto suas estratégias de avaliação formativa, aplicava as discussões em sala de aula.

Minha impressão coincidiu um pouco com a outra professora da mesma área de Educação Física. Não via como uma semelhança por disciplina, mas como uma atitude pedagógica que padronizava um método. Mas isso, repercutia na vida do/a docente sobre o/a discente, de maneira que dava para perceber um perfil traçado pela turma de sala de aula, sobre um determinado/a professor/a. Pensando assim, já constatei depoimentos, que não dá para expor aqui, que trata desse assunto.

7) Professora Edith

A Professora Edith, formada em Pedagogia, Filosofia e Serviço Social, apresentou-se com o gênero feminino, com idade acima de 50 anos, tendo trabalhado na educação há mais de uma década, e ministrando aulas de Ensino Religioso há mais de seis anos na escola desta investigação.

Conversei várias vezes com a professora e percebi seu interesse pelo aprendizado dos/as alunos/as. Disse que já participou em mais de um curso sobre o SPAECE e que o considerava com uma avaliação adequada ao nível de aprendizado dos/as estudantes. Seus métodos de avaliação mais aplicáveis eram as provas escritas e os trabalhos em grupos. Suas estratégias de avaliação formativa utilizada são as discussões em sala de aula, as atividades práticas e as observações individuais.

Lamentavelmente, não tive um aprofundamento na conversa com a colega da minha área de ensino, que leciona o Ensino Religioso. Sua maneira de se expressar foi bem reservada, mas atenciosa e observadora. Percebi um perfil que precisava de mais tempo para um diálogo aperfeiçoado.

8) Professora Florestan

A Professora Florestan, graduada em Geografia, apresentou-se com o gênero transgênero, com idade acima de 30 anos, com mais de uma década trabalhando na educação, e mais de um ano lecionando na escola desta pesquisa.

Disse que nunca tinha participado de cursos ou capacitação sobre o SPAECE e nem tinha interesse. Seus métodos de avaliação mais frequente eram os trabalhos em grupo. Considerava parcialmente adequada a avaliação do SPAECE. E a estratégia de avaliação formativa, resumia em discussões em sala de aula.

Conheço a Professora Florestan de outra escola onde lecionava através de contrato temporário pela Prefeitura de Fortaleza. Minha impressão foi bem sintética. Senti falta de aprofundamento ou interesse para debater mais sobre a avaliação da aprendizagem e da formação integral na vida dos/as alunos/as. Isto também passou pela entrevista quando questionei sobre um modelo pedagógico mais eficiente e orientado para o desempenho dos/as formando/as.

9) Professor Paulo

O Professor Paulo, Mestre em Geografia, apresentou-se com o gênero masculino, com idade acima de 50 anos, trabalhando há quase trinta anos na educação, e lecionando há mais de um ano na escola desta pesquisa.

Disse não ter participado de cursos ou capacitação sobre o SPAECE. Mas despertou interesse. Considerava muito adequada a avaliação do SPAECE ao nível de aprendizado dos/as estudantes.

Seus métodos de avaliação mais aplicáveis eram provas objetivas de múltiplas escolhas com gabarito no estilo do SPAECE, ENEM, e modelos do Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus de Fortaleza.

O professor também acrescentou sobre suas estratégias de avaliação formativa utilizada, sendo as discussões em sala de aula e os mapas.

Conheci o Professor Paulo há algum tempo, quando já desenvolvia algumas estratégias de estudo, em comum acordo com demais colegas do magistério, e com metodologia sistemática no estilo das avaliações em larga escala, mas, com um diferencial, havia a contextualização com a realidade dos/as aluno/as.

Conversamos por *WhatsApp*, precisei visitá-lo noutra escola onde leciona em outro horário, trocamos algumas ideias. Minha impressão foi a de vislumbrar a

realização dos anseios de um professor que quer transformar as pessoas pela educação, para que o mundo também seja melhorado.

10) Professor Piaget

O Professor Piaget, é licenciado em Filosofia e tem doutorado em História. Apresentou-se com o gênero masculino, com idade acima de 50 anos, trabalhando há quase trinta anos na educação, e com mais de vinte e cinco anos na Escola Casimiro Montenegro.

No percurso do questionário e da entrevista, conversei com o professor pessoalmente na escola e pelo *WhatsApp*

O professor disse que nunca participou de cursos ou capacitação sobre o SPAECE, e não tinha interesse. Considerava parcialmente adequada a avaliação do SPAECE ao nível de aprendizagem dos/as estudantes.

Seus métodos de avaliação mais frequentes eram provas escritas, trabalhos em grupos, projetos e avaliações orais. Quanto as estratégias de avaliação formativa aplicáveis, eram as discussões em sala de aula, atividades práticas, observações individuais e pesquisa científica.

Conheci o Professor Piaget nessa escola onde escolhi pesquisar, em 2019, antes da pandemia. Não foi muito tempo. A realidade da escola era muito ruim por concentrar diversos/as alunos/as de bairros diferentes e distantes. Mais que isso, tratava de pessoas com famílias envolvidas com facções, drogas e crimes, de modo que o desrespeito expressava em atitudes agressivas e violentas, dentro das salas de aulas e no intervalo.

2.5 Perspectiva Avaliativa: perseverança em colher bons frutos

Pensar numa perspectiva avaliativa nesta pesquisa significa entender os passos que me levaram à análise sistemática da política pública de educação no contexto do sistema de avaliação em larga escala, que tem como meta o desempenho dos/as alunos/as, e nesse processo de resultado quantitativo, busquei compreender a pretensa eficácia dessa apreciação, de modo a captar os aspectos socioeconômicos da vida integral dos/as estudantes.

Vale deslindar, então, a expectativa avaliativa, pois a pretensão foi conciliar com a análise dos dados coletados, tratados por meio da análise de conteúdo em

Deslandes e Gomes (2007) e Bardin (2002), e avaliados à luz de Saviani, Freire e Luckesi. Anotei no próximo ponto melhores detalhes.

Aqui foram essenciais os fundamentos da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, numa perspectiva histórica, uma vez que o SPAECE acontece desde 1992. Então, reconstruí as lutas da década de 1980, quando a classe trabalhadora e os pensadores que construíram uma pedagogia contra-hegemônica. Essa abordagem priorizou uma didática inclusiva e democrática, voltada para atender aos interesses das classes oprimidas, em vez de servir aos interesses dos grupos dominantes (Saviani, 2011a).

Por este caminho investiguei a política pública educacional, com o intuito de alcançar um novo olhar na maneira do ato de (re)ensinar e (re)aprender, sem classificar ou reprovar os/as educandos/as.

Isso me fez lembrar quando um colega professor indagou: como será o ingresso na universidade sem o ENEM? Eu questioneei o exame nacional como um teste ou prova que classifica e reprova, para atender o mercado neoliberal. Será essa a perspectiva da educação que usa as notas escolares com tantas distorções, mas que tem muitas possibilidades? (Luckesi, 2014).

O colega disse que precisa ter um funil, uma peneira, no processo da avaliação educacional. Da mesma forma, a sociedade não precisa que todas as pessoas sejam graduadas, nem todo mundo quer estudar. Essa foi a argumentação que ouvi. E quantos outros tantos desses depoimentos tenho escutado!

Sobre essa questão tão polêmica e complexa da avaliação, é que reagi e reajo nessa pesquisa, com o desejo de uma sociedade que forma seres dignos do aprendizado qualitativo, para encontrar um caminho de superação, principalmente os de condições de vida vulneráveis.

Acredito que as entrevistas com os/as professores/as, serviram como depoimentos reais das condições de vida local, no processo da educação para a vida e para o trabalho sustentável. E concomitantemente a isso, as conversas prestaram como base de uma amostra de menor índice de proficiência na avaliação do SPAECE. Apesar disso, na educação, existe uma resposta inclusiva.

Retomando o contexto e consoante aos objetivos, endosso a importância do propósito da análise de relação e de influência no processo de avaliação em larga escala, associando com a didática utilizada pelos/as professores/as internamente na escola. Nesse mesmo entendimento, aspirei perceber a eficácia no tempo/espço e

no processo das condições socioeconômicas dos/as discentes, sem desempenho no aprendizado. E com a presença dos/as docentes na investigação, esperarei fomentar maior participação da comunidade escolar nas decisões da escola, com base no Conselho Escolar. Este é um terreno bom para organizar as ideias de quem semeia no chão da escola.

Reconheço os limites do processo avaliativo na vida dos/as educandos/as sobre vários aspectos psicossociais, ou sobre fatores externos, como uma avaliação em larga escala, que elabora as questões do exame fora do contexto vivenciado pela comunidade escolar, o que pode interferir nos resultados.

Para reforçar a viabilidade desta análise que contorna as políticas educacionais, relembro a garantias que a Constituição do Brasil contempla em diversos artigos, a exemplo do Art. 6º a educação é identificada como direito social; Art. 23, inciso “V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”; Art. 205 visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; Art. 208, inciso VII, garante a assistência à saúde; e o que estabelece no Art. 214, inciso “V - promoção humanística, científica e tecnológica do País”; quando no Art. 227, busca assegurar com absoluta prioridade o direito à saúde e a dignidade, além de salvaguardar “de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988, n.p; Ceará, 1989, Art. 215).

Pensar numa perspectiva
da *Pedagogia do Oprimido*
é investigar a política pública
para um aprendizado digno
é ensinar da melhor maneira
a vida e seu verdadeiro sentido. (Sousa, 2025)

2.6 Procedimento de análise de dados: semeando pelo caminho em buscar de quem quer ver e ouvir

Nesta subseção apresentei as análises dos dados coletados acerca dos resultados do SPAECE do ano letivo de 2023 da escola em estudo, em três seções, seguindo o método estabelecido: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material,

categorização ou codificação; 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação sobre a avaliação.

Para a análise dos dados desta pesquisa, segui o método de análise de conteúdo, fundamentado em Bardin (2002), seguida em três fases já supracitadas. Para tanto, as informações colhidas ao longo da investigação foram organizadas em categorias de análise, interpretadas à luz das teorias que fundamentam as temáticas deste estudo no tocante a avaliação, seguindo a ordem dos objetivos respectivamente, revendo aqui no parágrafo seguinte.

- (1) Avaliar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no contexto dos/as discentes do 9º ano, de uma escola da Regional V de menor índice de aprendizagem, no período de 2023, para perceber a dimensão do problema avaliativo e possíveis soluções.
- (2) Investigar o processo de estudo dos/as alunos/as do 9º ano da escola em questão e em que condições fazem a avaliação do SPAECE, com base nas atividades realizadas pelos/as professores/as.
- (3) Propor oficinas de estudo sobre o SPAECE, a fim de fazer da política pública educacional uma realidade contextualizada com a participação dos/as docentes, discentes e de suas famílias, como incentivo ao aprendizado às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, para melhorar a qualidade da formação integral em favor do bem-estar social.

Neste sentido, ao fazer a pré-análise, estarei investigando o processo de avaliação dos/as discentes do 9º ano da escola indicada nesta pesquisa realizado pelo SPAECE.

No segundo momento, ao fazer a exploração do material, categorização ou codificação, investiguei o processo e as condições de estudo dos/as estudantes em questão, acerca da avaliação do SPAECE, com base nas entrevistas com os/as professores/as.

Na terceira fase, ao realizar o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, propus oficinas de estudo sobre o SPAECE, para melhorar a qualidade da formação integral.

A análise de conteúdo, como um método empírico, é formada por um conjunto de técnicas de análise das comunicações que pretende obter indicadores,

de forma a permitir a inferência de conhecimentos relativos aos objetivos da pesquisa. Assim, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2002, p. 38).

Nesta pesquisa, procedi com as análises dos dados colhidos nos documentos selecionados, a saber: os dados do SPAECE de 2023 do 9º ano do Ensino Fundamental da escola em estudo da Regional V da Prefeitura de Fortaleza; o PPP da escola investigada; as informações da entrevista com os/as professores/as; e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor).

As expectativas de produção científica aqui resultam do desenvolvimento da busca inovadora, na produção da prática em sala de aula junto com os/as alunos/as, entendendo os campos de atuações como os espaços da escola, onde, segundo Luckesi (2023), o ato de ensinar tem os cuidados pedagógicos de acolher, nutrir, sustentar, avaliar e reorientar.

Daí a consideração da multimídia, dos eventos culturais, dos projetos pedagógicos, das feiras científicas, das parcerias com as instituições eficazes, como o Conselho Tutelar, as ONGs (Organizações Não Governamentais), as formações de lideranças protagonistas a partir das leituras e práticas pedagógicas dentro das escolas, a produzir relatórios e documentos de pesquisas, para estimular o profissionalismo dos/as educandos/as.

Estas expectativas devem servir como um processo avaliativo das políticas públicas de educação em Fortaleza, visando contextualizar as questões socioeconômicas dos/as estudantes. Em outras palavras, os/as educandos/as precisam atuar como protagonistas, com o comprometimento de quem faz intervenção no mundo, como observa Freire (1996), entende a educação como um ato político, que causa transformação Social e empoderamento, Freire (2001), nas pesquisas, desde os planejamentos pedagógicos que iniciam o ano letivo, até numa avaliação bimestral de um determinado conhecimento que não tem muito domínio.

Vale salientar aqui os direitos de aprendizagem que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2015) e a LDB atribuem aos/às alunos/as no tocante ao conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se e que precisam ser respeitados. Do mesmo modo, cabe entender este processo desde o planejamento que também pressupõe uma avaliação de acordo com o Documento Curricular

Referencial do Ceará – DCRC (Seduc-CE) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor).

No decorrer desta dissertação, pude revigorar as ideias da pedagogia contra-hegemônica, por identificar a educação com a democracia a serviço das forças dos que lutam, por uma sociedade onde o conhecimento sirva sempre em favor da humanidade, a partir dos vulneráveis, com base em Saviani, Paulo Freire e Luckesi, desenvolvido na próxima seção. Nesse passo, foram essenciais as produções já mencionadas de Deslandes e Gomes (2007) e Bardin (2002).

2.6.1 Análise crítica da educação em Saviani: outro semeador que saiu a semear

Para Saviani, a avaliação, como parte do processo educacional, deve ser formativa e não punitiva. A educação tem um papel fundamental na transformação social e a escola deve ser um espaço de democratização do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação deve levar em conta as condições socioeconômicas dos/as alunos/as (Saviani, 2008).

O autor faz uma crítica a visão meritocrática da avaliação, que tende a responsabilizar individualmente os/as estudantes pelos seus desempenhos sem considerar as condições sociais e econômicas que influenciam suas trajetórias educacionais. Para ele, a avaliação deve considerar os diferentes aspectos dos/as alunos/as, buscando garantir a equidade no processo educacional (Saviani, 2011a).

A ideia de Saviani, como pré-análise, é fazer compreender que a avaliação deve estar diretamente relacionada aos conteúdos que são ensinados na escola, que devem ter relevância social e estar ligados à formação integral dos/as alunos/as. A aprendizagem dos conteúdos deve ser vista como uma ferramenta para a emancipação e transformação social. Neste contexto, o papel do/a professor/a na avaliação é de mediador/a que vai ajustar a sua prática pedagógica e não para julgar o desempenho dos/as alunos/as (Saviani, 2011a).

O filósofo e pedagogo Saviani, faz uma análise crítica da educação no Brasil e relaciona com as problemáticas sociais e econômicas do país, entendendo que as desigualdades sociais e econômicas existentes refletem na educação. O autor defende que a função social da educação é possibilitar a emancipação e a transformação social em favor do bem comum, embora, sirva também, para conservar a ordem social existente (Saviani, 2011a).

Argumenta ainda que o objetivo é formar pessoas críticas e conscientes de sua realidade social e histórica. Isto incluem os/as professores/as como agentes críticos e transformadores. Em tese, “Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política” (Saviani, 2008, p. 71).

Na análise de Saviani (2018), a educação ainda está a serviço da classe dominante, e a estrutura social capitalista, reflete nas instituições educacionais, como um campo isolado para conservar as desigualdades. Seu pensamento enxerga a função social da escola com o olhar voltado para o desenvolvimento integral do/a educando/a, propondo uma articulação entre educação e luta de classes. Apesar dos discursos democráticos e de inclusão das reformas educacionais, as mudanças frequentemente não alteram as bases estruturais do sistema educacional.

O que percebi nesta análise crítica e contextualizada, é verificável na prática das avaliações em larga escala, que desconsidera aspectos culturais subjetivos e regionais. Contudo, as pressões do mercado e do sistema político dificultam a implementação de um projeto verdadeiramente emancipador. É necessário estimular os/as alunos/as para uma consciência social com maior ênfase numa educação inclusiva e antirracista.

Na análise crítica de Saviani
a avaliação não deve ser punitiva,
precisa desenvolver bem a democracia,
pois a educação com o social são inclusivas,
e não à serviços de dominadores,
mas, emancipatória nas conquistas. (Sousa, 2025)

2.6.2 A concepção pedagógica do método de Paulo Freire: aquele que ouve a Palavra e a compreende

As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes na “concepção bancária” (Freire, 1987), isto é, fazem uso da educação como instrumento de opressão, os conteúdos são descontextualizados da realidade das pessoas em formação, a comunicação é unilateral e antidialógica.

A ação educativa e política não pode acontecer sem conhecimento crítico. Por isto, os dominadores reagem contra uma educação libertadora. Neste ponto,

concordo com Freire ao afirmar que seria ingênuo esperar das elites opressoras um ensino de caráter libertário.

Cabe ressaltar a presença ostensiva da extrema direita, que não pretende governar para todos/as, haja vista sua postura racista, misógina e homofóbica, reúne o neoliberalismo da burguesia com o individualismo, as forças armadas com os dogmas do autoritarismo e a valorização da ordem acima da lei, o neopentecostalismo e o poder judiciário influenciado pelo punitivismo⁴.

Quer dizer, tudo isso se amolda à conjuntura política e social brasileira, como resultado de um longo trabalho, que já vem sedimentado nas relações sociais, aliado à incompreensão que permeia nos setores progressistas, pela falta de formação política, defendido tanto por Paulo Freire (Miguel *et al.*, e Gallego, 2018; Frigotto, 2017; Nunes, 2022).

As propostas atuais ditas pela extrema direita brasileira são práticas dos nossos quinhentos anos de história. A *Escola sem Partido* é um exemplo, com censuras à educação crítica e em defesa de uma educação neutra (sabemos que é impossível), que ganhou força no governo Bolsonaro, demonstra uma grave ameaça à educação brasileira ao fomentar o pânico moral e o ódio ao pensamento livre e à pessoa do/a professor/a. Por conta disso, houve perseguição em muitas escolas brasileiras em nome de um suposto pensamento neutro (Frigotto, 2017).

Para ilustrar o que foi dito, vale a pena mencionar as deturpações em torno do que nomeiam de "doutrinação", obras de Paulo Freire como, "Educação como Prática da Liberdade" e "Pedagogia do Oprimido"... Não menos preocupante, neste tempo de retrocessos, nos defrontamos com a proibição de certas leituras, a exemplo de "O Averso da Pele", de Jeferson Tenório, publicado em 2020 – conta a história de um jovem negro em um país racista que teve o pai morto em uma abordagem policial. "Capitães de areia" de Jorge Amado (1937), foi considerado subversivo. "Eu receberia as piores notícias dos seus lindos lábios" de Marçal Aquino (2023), foi proibido por tratar de conteúdo sexual explícito. Assim, nos deparamos com "o ódio como política" (Miguel *et al.*, e Gallego, 2018).

⁴ "O punitivismo penal pode ser descrito como o uso do direito criminal para causar sofrimento exacerbado naqueles que infringem a lei ou as regras sociais. Tornou-se simples compreender a influência do punitivismo no cotidiano devido, principalmente, ao anseio de penas mais rigorosas a fim de punir o infrator" (Silva e Cunha, 2020, p. 8).

Por que tanta perseguição e ódio à realidade social brasileira, escritas nos livros paradidáticos, debatidas entre professores/as nas escolas? Por que temer e ter aversão ao conhecimento ensinado nas escolas públicas, quando se trata de racismo, misoginia, feminicídio e homofobia?

Há outros exemplos da habilidade que a extrema direita tem como disseminar as suas imprecisões, os seus equívocos ou o que se popularizou a chamar de *fake news*, como é o caso da interpretação adulterada das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de história e de cultura afro-brasileira e indígena.

Tal reparação histórica incomoda tanto que os defensores do projeto *Escola sem Partido*, acusam de “doutrinação religiosa de candomblé e umbanda”, de maneira a tentar proibir a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos/as estudantes (Art. 3º PL 867/2015) (Miguel *et al.* e Gallego, 2018).

A pessoa é sujeito da sua história, e como tal, faz uma leitura de mundo e do sentido de sua ontologia inserida na realidade em que vive. Isto deve ser aprofundado no processo de formação escolar por uma pedagogia da liberdade que provoca mudança de atitude.

Quer dizer, a nossa realidade brasileira, e em destaque as elites do poder, vêm de uma história colonizadora. Ainda hoje, esse poder continua existindo na defesa de privilégios inautênticos e tende a silenciar a população vulnerável, domesticando-a de forma paternalista.

Nesse contexto, a história revela nossa vida urbana nascida de cima para baixo. Cabe aqui, o caráter utópico da pedagogia e a pretensão da educação com uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre o seu tempo e seu espaço, uma educação para o desenvolvimento humano e para a democracia, Freire (1982, 2015).

Dito isto, cabe acrescentar que numa educação popular, humanista e libertadora, que propõe uma profunda formação humana, que une pedagogia e política, dentro do contexto escolar formal, é possível transcender da ignorância para a consciência política e começar a construir uma sociedade emancipada. Esta é uma concepção acolhida por Brandão (2005), que compartilha com o método freiriano, o qual não se restringe a algumas habilidades instrumentais, mas que compreende um largo sentido humano. A situação aqui articula escola à comunidade, comunidade ao movimento social, movimento social às lutas populares. Em outras palavras:

“Educação não transforma o mundo. Educação transforma as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Brandão, 2005, p. 51).

A crítica ao sistema educacional tradicional recai sobre os dominadores que mantêm o monopólio da palavra e controlam as decisões da sociedade. Deste modo, fazem uso de uma educação bancária, para tratar as pessoas como receptoras passivas e manter as desigualdades sociais, tal como Freire (1987), analisa em *Pedagogia do Oprimido*.

Esta prática de dominação intenciona adaptar as pessoas ao mundo da opressão. Ao contrário disso, ninguém escapa da educação por ser um processo de aprendizagem da vida, e assim, a pessoa mediatiza com o mundo, problematiza pela consciência da realidade em que vive, interfere nas relações sociais, combate a opressão.

É pela educação que se começa o processo de mudança social, não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio ser humano. Não há ensino vital quando é imposto. Um conhecimento que pretendesse adaptar a pessoa, estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-a em um ser irracional.

A cognição deve ser estimulada para a opção e afirmar o ser como tal. Adaptar é acomodar, não é transformar. Não é possível adequar a formação das pessoas numa avaliação de resultados, de forma vertical. Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica da pessoa, como a que, dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização (Freire, 2013).

As pessoas são movidas pelo pensamento e prática do ensino e da aprendizagem. Constroem suas histórias, suas crenças e lutas. Apesar de tanto conhecimento, é possível observar, segundo Freire (2001), quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos que deve dar qualidade de vida. Mas, é preciso reconhecer sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática. Isto implica uma opção política e demanda uma decisão.

Diante do exposto, é possível fazer educação popular na escola pública?

A resposta a esta questão solicita a participação na/da comunidade e a autonomia da escola. Todavia, o poder autoritário e hierarquizado do Estado e da gestão escolar, emudecem zeladores/as, vigias, cozinheiras, professores/as e

alunos/as, insuflando nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista, como assevera o patrono da educação do Brasil:

Não aceito certa posição neo-liberal que vendo perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização sui-generis da educação. Privatiza-se a educação mas o Estado a financia. Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil (Freire, 2001, n.p.).

Querer uma educação popular, exige fundamentalmente um modelo político pedagógico que compreenda a sociedade em sua integridade, com programas de políticas públicas para o desenvolvimento humano. Mesmo assim, ainda reivindica a participação nas lutas populares para a realização da emancipação. Não será este um caminho da educação que pode fazer a transformação para diminuir as desigualdades sociais?

Vou mais adiante, ao entender a educação no mundo da ideologia dominante, que insinua a neutralidade da mesma, que treina alunos/as para práticas apolíticas, na visão freiriana, aproveito e trago o seu parecer que diz: “minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores.” (Freire, 1996, p. 75).

Na vida nada é neutro. A avaliação, e em especial a escolar, exige ética e responsabilidade para o desenvolvimento da cidadania e da justiça social. Acontece que, “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos.” (Freire, 1996, p. 130s).

O mesmo autor não pretende ficar contra a avaliação, por ser necessária, mas insiste em resistir aos métodos silenciadores na forma como ela vem sendo realizada, sem a esperança e o rigor da competência de ser gente melhor.

A concepção pedagógica autônoma, na minha práxis em sala de aula, esclareceu-me que ensinar exige liberdade com responsabilidade, pois, “sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela” (Freire, 1996, p. 118). É decidindo que aprendo a decidir, e é pela minha decisão que posso aprender a ser eu mesmo. A autonomia é um processo pedagógico avaliativo em construção que me leva a decisão.

A concepção freiriana
em sua pedagogia
combate a opressão,
ensina com alegria
com método popular,

educa no esperar
para a plena democracia. (Sousa, 2025)

2.6.3 O ato pedagógico de avaliar em Luckesi: ouçam o que o semeador tem a dizer

O ato de avaliar a aprendizagem não pode ser praticado como uma seleção feita por um exame que classifica e aparta o sujeito de sua formação integral. Esta ação pedagógica pede que se investigue o conhecimento e que haja uma intervenção qualitativa na realidade em que se vive.

Desconhecer essa habilidade é aceitar um caminho para manter o *status quo*. No curso dessa ação, avaliar é um processo de qualificar a realidade e de acompanhar o que é apreciado neste procedimento, tendo o compromisso pelo conhecimento, em função de resolver as distorções que a formação integral da pessoa precisa. Por conseguinte, ainda percebo que há uma grande preocupação pelos resultados quantitativos. Na verdade, não existe avaliação quantitativa, mas somente qualitativa (Luckesi, 2011b).

Sobre essa questão, há uma deformidade apontada que consiste na transformação indevida de qualidade em “quantidade de qualidade”, analisa o autor. Continuando o raciocínio, essa variação destaca-se na denominação de “avaliação qualitativa”, que tem a ver com a nota escolar atribuída sobre o desempenho cognitivo do/a aluno/a. Portanto, a avaliação implica que seja qualitativa, significa atribuir valor (qualidade) a um determinado objeto (Luckesi, 2014).

No Brasil, desde 1988 que vem acontecendo avaliação em larga escala, e no ano de 1990, essa prática foi introduzida no ensino fundamental pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e posteriormente (2005) complementada pela Prova Brasil.

Atualmente, este modelo de avaliação estendeu-se por todo sistema educacional do país. Além disso, tem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que em 1998, passou a investigar o desempenho desse nível, visto em Luckesi, (2011b). Ademais, seguem outras avaliações desse modelo que atuam sobre as instituições de ensino superior, que neste caso específico, é assunto para outra dissertação.

Não se pode entender a avaliação como um mero instrumento tradicional de medição e classificação, que muitas vezes se resume em atribuir notas. Assim, para Luckesi (2014, n. p.), a educação reduz-se em aprovar ou reprovar estudantes, o que descaracteriza o ato pedagógico avaliativo, e reproduz um mecanismo de controle e exclusão. Em suas palavras:

A avaliação, nesse contexto, não poderá ser uma ação mecânica; ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político, dentro de um encaminhamento decisório a favor da competência de todos para a participação democrática na vida social (Luckesi, 2014, n.p).

A avaliação deve promover a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade, precisa contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e conscientes. Nessa perspectiva, é possível uma sociedade inclusiva e emancipatória, que acolhe e sabe reensinar, com a qualidade da educação que contextualiza as diferenças socioeconômicas e culturais, e isto influencia o desempenho dos/as estudantes.

Ao contrário disso, um exame padronizado, reducionista do processo pedagógico, que foca na quantificação dos resultados, na comparação entre escolas, força uma homogeneização no percurso da educação, segrega e provoca a competição, como acontecem nas avaliações em larga escala e, de modo particular, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que desde sua origem em 1998, passou a fazer seleção para o Ensino Superior, passou a ser usado para Bolsa no ProUni, em 2004, depois, incorporou ao Sistema de Seleção Unificada das Universidades Públicas (SISU), em 2010, desse modo, pode atender ao Estado neoliberal, e perpetuar as desigualdades sociais (Bourdieu e Passeron, 1992).

O que analiso, traz à tona os questionamentos sobre as avaliações tradicionais em larga escala, que impactam na justiça social, que de forma retrógrada, causa a reprodução opressora de um sistema hegemônico, defendido pelo Estado para atender o mercado neoliberal.

Com isso, é possível compreender as alterações que Luckesi chama de “distorção epistemológica”, quando expõe que há um contrabando entre qualidade e quantidade nas notas escolares. As notas expressariam a qualidade da aprendizagem, mas, operadas como quantidades. Dois fenômenos distintos tratados sobre a cognição de formas diferentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9393/1996, certifica que a verificação do rendimento escolar observará a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996 cap. II, art. 24, inc. V, al. “a”).

Esta orientação, na investigação de Luckesi, mereceu justificativa na legislação e em documentos do Ministério da Educação, para se evitar a relação indevida entre os aspectos qualitativos e o desenvolvimento emocional do/a aluno/a.

As distorções nas notas escolares decorrente dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, caracterizam-se pela ausência de sistematicidade para revelar se o/a educando/a aprendeu tudo o que deveria ter aprendido, ou não. A linguagem incompreensível conduz a não compreensão no que se pergunta. Então, como pode se dar uma resposta adequada? A incompatibilidade metodológica entre os conteúdos ensinados e os solicitados dificulta, uma vez que se ensina de um jeito e pergunta-se de outro modo. Outra coisa, a carência de precisão. O/A educando/a compreende de outra forma, exatamente por haver imprecisão no que se pergunta (Luckesi, 2014).

A função da educação não pode ser adaptar pessoas a uma ordem existente, para assimilar conhecimentos destinados a tal ordem. É preciso ensinar para as possibilidades inéditas, que atenda o princípio formativo emancipatório. Que o ato pedagógico sirva para reorientar a aprendizagem, como ato educativo, que aponta o caminho e mostra a chave da escolha, para abrir a porta do conhecimento que acolhe, inclui e cuida da vida (Luckesi, 2023).

A respeito das avaliações e da aprendizagem em nossa sociedade, poucos concluem sua formação básica e universitária:

No presente momento histórico, em nosso país, somente cerca de 15% dos estudantes que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental, ou menos que isso, concluem o Ensino Universitário, dezesseis, dezessete anos depois (Luckesi, 2023, p. 78).

O processo psicológico na história do percurso escolar, expressa em nossa vivência, a ansiedade pelo ato de submeter-se às provas ou exames. Como se não houvesse outra forma de ensinar e aprender. E pela avaliação, o ato de reensinar, através de metodologias diversas, sem o caráter reprovativo, conduzirá o aprendiz, respeitando as limitações de cada pessoa, até aprender.

A experiência de medo e temor no âmbito do ensino institucional, como o medo da reprovação, é reproduzido na maneira de agir, como um padrão social. É necessário abrir mão desse padrão de conduta, tendo em vista subsidiar a integração de todos/as estudantes no espaço de uma vida social satisfatória e saudável, em benefício da coletividade. Nesta circunstância, a avaliação se torna a relação do ensino-aprendizagem que deve acontecer sem a desqualificação do sujeito, para subsidiar em nosso agir (Luckesi, 2023).

Luckesi, grande avaliador,
em seu bom entendimento,
qualifica a avaliação,
não como um mero instrumento,
nem como ação mecânica,
mas carrega uma esperança
e este é um novo rebento. (Sousa, 2025)

3 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: DEMANDA DA CLASSE TRABALHADORA E ESTRATÉGIA DA CLASSE DOMINANTE

Aqui no Brasil de Cima,
Não há dô nem indigência,
Reina o mais soave crima
De riqueza e de opulência;
Só de fala de progresso,
Riqueza e novo processo
De grandeza e produção.
Porém, no Brasi de Baxo
Sofre a feme e sofre o macho
A mais dura privação.

PATATIVA DO ASSARÉ

Nesta seção, a discussão foi dedicada às políticas públicas sociais como ações governamentais que buscam desenvolver o bem-estar e a proteção social, principalmente aos mais vulneráveis, e de alguma forma, o Estado tenta responder as demandas da sociedade e garantir hegemonia, ou começam a surgir pela decorrência da luta e pressão da classe trabalhadora (Behring e Boschetti, 2016).

Nesta abordagem de natureza qualitativa, avaliei a política educacional no decorrer da pesquisa, com base em autores/as que tratam deste assunto, na perspectiva de entender a dinâmica da política social, que atravessa nas lutas humanas pela democracia e pela cidadania, como reação consciente da classe trabalhadora aos fracassos da ortodoxia econômica, que vem dominando nas fases da história, mas, é um movimento legítimo para atender as necessidades da vida, como aponta Hobsbawm (1995).

Para Faleiros (2000), as políticas sociais representam um resultado da organização da classe trabalhadora, pela necessidade de condições dignas, se opondo à exploração capitalista, e essa dinâmica deve ser compreendida em todas as dimensões sociais, no espaço do trabalho, no ambiente familiar, cultural e ideológico.

Ademais, foi importante examinar o vasto período da trajetória histórica do Brasil, passando pelo período colonial até à República, entendendo a formação do Estado desenvolvimentista no contexto do neoliberalismo, em contraposição às políticas sociais.

3.1 Entre a necessidade e a obrigação: uma história de correlação de forças do sementeiro que saiu a semear pelo caminho

As políticas sociais nascem a partir da dinâmica dos desafios do capitalismo que se fortaleceu com a Revolução Industrial e proporcionou as lutas de classe e o fortalecimento do Estado. Sobre este comando, podemos identificar algumas iniciativas com características assistenciais, indicando o início de políticas sociais, como cita Behring e Boschetti (2016), as leis inglesas, a saber: o Estatuto dos Trabalhadores (1349); o Estatuto dos Artesãos (1563); as Leis dos pobres elisabetanas (1601 – 1834); a Lei de Domicílio (1662), entre outras.

Enquanto isso, a Holanda invadia o Brasil, no ano de 1624, para estabelecer colônias e controlar a produção de açúcar e o tráfico de escravos. Em 1654 foram expulsos do Nordeste brasileiro pelos portugueses (Costa, 2015).

De acordo com as autoras, essas legislações tinham a função de manter a ordem e impedir a livre circulação da força de trabalho, estabeleciam distinção entre pobres “merecedores de auxílio” e pobres “não merecedores”, sustentada sob o dever moral e cristão de ajuda, ou seja, não se sustentavam na perspectiva do direito.

Nessa trajetória, a expansão do mercado passou a produzir mercadorias para além dos limites da cidade, adquirindo um alcance nacional para atender o comércio mundial. A partir disso, a difusão da indústria pelo campo possibilitou o trabalho para maior número de pessoas, com o objetivo que a burguesia introduziu, obter o lucro.

Para compreender a extensão dessa situação, o atrito que havia entre a metrópole, como centro controlador da riqueza, “e as colônias está no fato de que enquanto a metrópole julgava que as colônias existiam para ela, estas julgavam que existiam para si mesmas” (Huberman, 1936, p. 135).

A questão social⁵ na realidade urbana, envolvida com as mediações de conflitos entre Estado e trabalhadores/as, trouxe algumas implicações políticas, por incorporar esta relação no processo da produção e reprodução social capitalista, conceito este que está incutido na luta de classes.

⁵ A questão social é um conceito do século XIX que abrange a organização da sociedade relacionada ao sistema capitalista e, com mais evidência, envolve as consequências causadas à classe trabalhadora, como os problemas da pobreza, desemprego, racismo, desigualdades etc.

Com o comércio livre entre países, no sentido do *laissez-faire*⁶ esta relação tomou corpo na divisão do trabalho. Mais adiante, a burguesia por ser uma classe hegemônica, assumiu a liderança nos movimentos de vanguarda, enquanto as outras classes sociais realmente lutaram. E foi a burguesia quem mais lucrou (Huberman, 1936).

No tempo das lutas do século XIX, período marcado pelo liberalismo⁷, uma corrente política que defende o princípio do trabalho como mercadoria e sua regulação pelo livre mercado, etapa da história que consolida o Estado liberal, começa a ruptura com o projeto burguês, e isto foi o começo na luta por uma jornada de trabalho menor (Huberman, 1936).

No início de 1848, soprava o vento das revoluções pela Europa, seu eco foi divulgado por Karl Marx e Friedrich Engels, nos princípios da revolução proletária, conhecido por Manifesto do Partido Comunista (Hobsbawm, 2015). Esse protesto se estendeu além-mar, chegando até as Américas. Contudo, os protagonistas que fizeram a revolução de fato, foram os trabalhadores pobres, conscientes pela democracia e pela política social, ainda citando o mesmo autor.

Essas intervenções ficaram marcadas na história, assim como o liberalismo, que por sua vez, disseminou interferência sobre o Estado, em relação a aplicação das políticas sociais na mesma época. Dessa forma, difundiu o individualismo e não o bem da coletividade, enfatizou a competitividade e a naturalização e controle da miséria, comprometendo-se com a ortodoxia do *laissez-*

⁶ “*Laissez-faire* é uma expressão em francês que significa “deixe fazer”. Ela é utilizada para identificar um modelo político e econômico de não-intervenção estatal. Seus defensores, em geral, acreditam que o mercado é capaz de se regular sozinho, sem a necessidade de subsídios ou regulamentações criadas pelo Estado” (Bridje, 2020, n.p).

⁷ Para melhor compreensão sobre o termo liberalismo, trago o pensamento de um liberal que diz: “O liberalismo é uma doutrina política que, utilizando ensinamentos da ciência econômica, procura enunciar quais os meios a serem adotados para que a humanidade, de uma maneira geral, possa elevar o seu padrão de vida (Stewart Jr., 1995, p. 13). [...] O liberalismo surgiu, gradativamente, como uma forma de oposição às monarquias absolutas e ao seu correspondente regime econômico, o mercantilismo (Ibidem, p. 19). [...] No final do século XVIII, a idéia dominante entre as elites intelectuais era o liberalismo. [...] Embora mais tarde o liberalismo viesse a ser considerado uma “exploração dos mais pobres”, as grandes beneficiárias de seu advento foram as massas (Ibidem, p. 21). [...] O liberalismo pressupõe, portanto, a existência de um Estado organizado, que detenha o monopólio da coerção, e de um governo encarregado de administrar o aparato estatal de compulsão e coerção” (Ibidem, p. 78).

Para outro pensador da sociologia, “O liberalismo entre nós não surge como demanda de setores burgueses ciosos de garantir espaços de autonomia e ação contra uma ordem estamental e elitista. Dá-se aqui precisamente o contrário. O liberalismo passa a ser o ideário do “mandonismo privado”. [...] “A liberdade que nosso liberalismo sempre defendeu foi a de saquear a sociedade, tanto o trabalho coletivo quanto as riquezas nacionais, para o bolso da elite da rapina que sempre nos caracterizou”. (Souza, 2017, n.p).

faire econômico. No percurso de uma doutrina dominante e elitista que falseia a palavra liberal, cria também a barreira do racismo (Behring e Boschetti, 2016; Hobsbawm, 2015 e Souza, 2017).

As lutas da classe trabalhadora e a origem da política social têm uma relação próxima e também de conflito no processo de formação do Estado capitalista. Na passagem para o capitalismo, alguns países “desenvolvidos” com economia industrial, segundo Hobsbawm (2015), na metade do século XIX, marcou o começo da maior migração dos povos na História. Desta maneira, a concentração urbana aumentou e o movimento operário expandiu, em contraste com o crescente potencial produtivo da industrialização capitalista.

Com o enfraquecimento das bases materiais e subjetivas de sustentação dos argumentos liberais, pelas reivindicações de direitos de cidadania da classe trabalhadora, as políticas sociais começaram a se multiplicar já no período de expansão após a Segunda Guerra Mundial (1939 e 1945).

Neste contexto, na Alemanha, quando o governo do chanceler Otto Von Bismarck instituiu o primeiro seguro-saúde nacional obrigatório em 1883, na forma de seguro social, tinha também a vontade de integrar todas as regiões de seu país para prepará-lo para ser o centro de um futuro império e fazer frente militar as outras potências. Da mesma forma, poderia desmobilizar as lutas da classe trabalhadora (Hobsbawm (2015).

Para Behring e Boschetti (2016) O modelo bismarckiano é identificado como sistema de seguros sociais, levando em conta o crescimento do orçamento social em todos os países da Europa; a ampliação dos investimentos com aposentadorias e saúde; cobertura de acidentes de trabalho, seguida pelo seguro-doença e invalidez, pensões a idosos, seguro-desemprego e auxílio-maternidade. Vale reforçar que as reivindicações da classe trabalhadora do século XIX, provocaram as conquistas pelos benefícios vitais e foram ampliadas em acordos pós-guerra.

Já o modelo beveridgiano, surgido na Inglaterra em 1942, por William Beveridge, tem como principal objetivo a luta contra a pobreza e pela reformulação completa do sistema previdenciário britânico. Este padrão de política pública oferece proteção social estatal a qualquer pessoa em qualquer idade, sem a necessidade de contribuição (Meirinho, 2017 e Giovanella, 2012).

Para compreender melhor o conceito de política pública social, é preciso entender que as políticas sociais expressam um tipo de política pública e tem uma diversidade bem abrangente. A exemplo disso temos: *Seguro-Desemprego*, regulamentado em 1990; *a Política Nacional do Idoso* (1994), *Bolsa Família* (2003); *Farmácia Popular* (2004); *Minha Casa, Minha Vida* (2009); *Desenrola Brasil* (2023); *Aluguel Social Maria da Penha* (2023), etc.

Sobre o termo “Políticas Públicas”: “uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.”. E ainda expressa que “qualquer definição de política pública é arbitrária.” (Secchi, 2013, p. 2).

Política pública é um conceito abstrato que se materializa com instrumentos concretos como, por exemplo, leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviço, subsídios, impostos e taxas, decisões judiciais, entre muitos outros (Secchi, 2020, p. 19).

O conceito é entendido quando “O termo policy sciences foi cunhado por Harold Lasswell em 1951 e designa o estudo das políticas públicas como uma ciência aplicada. Distintivamente dos estudos sobre políticas públicas desenvolvidos no campo da Ciência Política, as policy sciences representavam a “intenção da aplicação do conhecimento científico na solução de problemas de políticas públicas” (Andrews, 2005, p. 14).” (Rosa, 2021, p. 11). Reforço ainda os conceitos relacionando a política pública com as estruturas sociais, econômicas e educacionais na organização do Estado.

Para entender mais a questão da política social, vale salientar a relação de poder que o Estado exerce sobre a sociedade e sobre cada pessoa. Na compreensão de Rousseau (*Contrato Social*, 1762), o ser humano em seu estado natural é bom, a sociedade civil é imperfeita, foi corrompida pela propriedade privada. Desta forma, o Estado foi criado por uma elite para preservar a desigualdade e a propriedade, e não o bem comum. Para Rousseau, a solução para resolver a desigualdade social consiste na ação do Estado de direito, com poder participativo do povo e na efetivação da cidadania por meios democráticos. Contudo, são os liberais que agem nos bastidores do Estado, para garantir os interesses do liberalismo no mercado livre e na sociedade civil, sem intervenção do Estado (Behring e Boschetti, 2016).

A concepção de um estado liberal contradiz a pauta do bem-estar coletivo. Há um estímulo para a competitividade que naturaliza a desigualdade social, e as políticas sociais são vistas como desperdício e reprodução da miséria. De fato, a

compreensão sobre a realidade social é sistematicamente distorcida e falseada, como nos alerta Souza (2015), e pondera que o Estado abriga uma elite corrupta sobre a miséria do mundo.

Assim, o privilégio é justificado ou tornado invisível para se reproduzir. Neste sentido, as organizações Internacionais de ideologia liberal, incentivaram a competitividade dominante, repercutido tão bem no campo de trabalho e nos sistemas educacionais, a difusão da lógica de mercado em razão do poder econômico global (Laval, 2019).

Como entender o avanço desse processo político do Estado liberal em nossa história? Vejamos um exemplo.

Após 1945 até o início dos anos de 1970, o desenvolvimento tecnológico impulsionou a fabricação armamentista como meio de produção industrial, entre os produtos automobilísticos e eletrodomésticos, além de ocorrer a expansão urbana. Era o conhecido “anos de ouro”. Era a forma moderada do estado liberal e do bem-estar social, com um compromisso entre o mercado e o Estado (Hobsbawm, 199).

A forte atuação do Estado, no governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), tendo inspiração no keinesianismo, que defende a intervenção do Estado na organização econômica para garantir o bem-estar social, fez com que o desenvolvimento da infraestrutura do país e da industrialização, encaixasse naquilo que ocorria no mundo nos anos pós-guerra, com a crise do liberalismo europeu (Cordeiro, 2009).

Este período de anos dourados, proporcionou as políticas sociais para o bem-estar da população, com crescimento econômico, mais recursos na educação, políticas de proteção trabalhista, melhoria na saúde pública, entre outros. As pessoas podiam desfrutar de um padrão de vida antes restrito a uma elite.

Porém, ao chegar no final dos anos de 1960, as elites político-econômicas responsabilizaram a atuação do Estado como mediador paternalista por este desenvolvimento social, a mesma que tem determinado o nosso projeto de nação ao longo da história, tendo em vista que não atendiam em favor dos seus interesses (Behring e Boschetti, 2016; Cordeiro, 2009; Hobsbawm, 1995).

Apesar dos bons momentos dos anos dourados, há uma narrativa bem significativa que desmitifica e explica a realidade com os dados da época.

O mito dos Anos Dourados, na década de 1950, no governo JK, aliás, em todo o período chamado de democrático (1945-1964), é desmitificado pelos censos do IBGE de 1940, 1950 e 1960, que revelam a verdadeira cara do Brasil; na Região Norte, dos 1.462.420 habitantes, 738.255 eram analfabetos; na Região Nordeste, dos 9.973.642 habitantes, 6.354.777 eram analfabetos; na Região Sudeste, dos 15.625.953 habitantes, 8.246.553 eram analfabetos; na Região Sul, dos 12.915.621 habitantes, 5.210.823 eram analfabetos; na Região Centro-Oeste, dos 1.258.679 habitantes, 745.082 eram analfabetos (Costa, 2015, n. p.).

Esse demonstrativo no percurso brasileiro, com uma população dividida entre a economia industrial e o analfabetismo, o bem-estar social, ou como é conhecido, *welfare state*, que é uma forma de governar em benefício dos direitos da cidadania, com investimento em emprego, educação, saúde, assistência social, com condições para a manutenção da produção e do comércio, impacta com a exclusão das conquistas, por bater na parede do capitalismo dominante das elites em seu processo de avanço na industrialização (Costa, 2015).

Com o modelo de Estado de bem-estar social em crise nos anos de 1970, o fato é que, o sucesso da classe trabalhadora sofreu exclusão pelo desemprego, quando começou a ser utilizado a mão de obra terceirizada; pela repressão quanto ao movimento de greve pelos direitos normais de sobrevivência; pela segregação às mulheres que começaram a entrar no mercado de trabalho, mas com salários mais baixos e condições de trabalho precárias (Costa, 2015).

Seguindo o argumento de Costa, a economia do país em expansão pelo desenvolvimento industrial, seguia desproporcional ao mercado competitivo internacional que causou mais desemprego e inflação. O autor ainda complementa, as multinacionais detinham mais de 50% das vendas, das 10 empresas que mais faturavam no Brasil, duas eram brasileiras.

Desse modo, o milagre econômico durante a ditadura militar acompanhou o padrão de modernização excludente, ressalta o citado historiador. E complementa afirmando que, tudo isso provocou greves e movimentos operários. Era também o início da abertura política, marcado pelo autoritarismo.

Com o predomínio do liberalismo no Estado capitalista no período pós-guerra de 1945, a classe trabalhadora não ficou parada diante da exploração e das desigualdades geradas pelo sistema. Na análise de Anderson (2004), esta categoria contrapôs por meio de lutas e reivindicações, buscando melhorias sociais e direitos que pudessem garantir melhores condições de vida e trabalho. Essas mobilizações foram decisivas para a conquista de direitos que, até então, não faziam parte das

legislações nacionais. Desta forma, as políticas sociais tiveram início no contexto das lutas da classe trabalhadora.

A formação dos Estados modernos, perpassa pelo crivo do modelo liberal capitalista, mas, sob às pressões de classes sociais distintas, ainda seguindo o raciocínio do historiador britânico, Perry Anderson. Com esse pressuposto, o autor analisa que, o predomínio do liberalismo no Estado capitalista causou tensões e compromissos entre diferentes classes, em especial a burguesia e a classe trabalhadora.

As políticas sociais implementadas no pós-guerra não podem ser vistas como uma extensão do liberalismo, mas como um compromisso forçado, onde o Estado liberal é resultado da resistência da classe trabalhadora, e não como uma evolução natural do capitalismo liberal, (Anderson, 2004).

Para Faleiros (2000), a luta de classe é uma necessidade social que aparece como um lado oposto de uma falha, pois, o grau de exploração define o desgaste da força de trabalho, mas essa compreensão precisa ser percebida pela interferência das relações sociais que abrangem a família, o campo de trabalho, setores econômicos, culturais, ideológicos e demais dimensões da vida humana. O próprio autor explica:

As políticas sociais conduzidas pelo Estado capitalista representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais (Faleiros, 2000, p. 46).

Acompanhando a argumentação do autor, a ação espontânea do mercado deveria promover um equilíbrio, mas termina mantendo as desigualdades de condições. Para tanto, o Estado Liberal intervém com mediações sociais. Apesar disso, é preciso compreender que, a função da política social do capitalismo implica a consideração do movimento do capital, dos movimentos sociais e das conjunturas político-econômicas, no contexto da atuação do Estado (Faleiros, 2000).

Aqui convém dizer que ao Estado compete a satisfação das necessidades humanas, por constituir a base das políticas públicas e da concretização de direitos sociais conquistados pela sociedade e declarados nas leis (Pereira, 2013). A evidência apresentada pela socióloga, aponta também para a realidade do poder hegemônico, que é aprovado pelos mecanismos econômicos e políticos de dominação burguesa, que faz uso da democracia representativa como uma ideologia poderosa

para influenciar o Estado e as políticas públicas. Dessa forma, na história de proteção social em sociedade de classe, o Estado capitalista representa uma contradição entre os partidários do *laissez-faire*, a classe dominante (Pereira, 2013).

Ao contrário de um *laissez-faire* puro, o neoliberalismo usa o poder do Estado para implementar as reformas, criando um paradoxo. O Estado intervém para limitar e se promover por meio do mercado livre. E no Brasil, dos anos 1990, começa a ocorrer um processo que, na Europa, já acontecia desde o final dos anos 1970, que era a ascensão do chamado neoliberalismo (Costa, 2015).

O “neoliberalismo: “Se refere a um projeto de classe [...], mascarada por uma retórica sobre a liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal”, aliada às “virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio”, legitimando “políticas draconianas, destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista” (Oliveira 2012, p. 21).

O panorama aqui exposto, chama atenção também para o cenário mundial, haja vista a ascensão do neoliberalismo, as tensões política-ideológicas da Guerra Fria, nos anos de 1947 a 1991 e a crise da dívida nos países em desenvolvimento. Neste ínterim, o Brasil dos anos de 1980, entrava em um cenário de hiperinflação, acrescente aqui a queda do Muro de Berlim em 1989 e o colapso da União Soviética em 1991 (Costa, 2015).

Perante essa conjuntura neoliberal, em que as condições objetivas aprofundam a pobreza na mesma medida em que aumentam a riqueza das mesmas que criavam oportunidades, sem precedentes, de mobilização dos explorados em torno de lutas por igualdade e direitos de cidadania (Pereira, 2013), faço uma ponderação.

Será que existe ética numa relação social de dominação? Por um caminho histórico de meritocracia,⁸ a sociedade perde a sua identidade, em meio ao tradicional patrimonialismo, discutido mais à frente. Além disso, em todo este contexto de

⁸ Para uma explicitação básica do termo meritocracia, “Melhor dizendo, a palavra meritocracia (que, na verdade, é uma junção dos termos mereo, do latim, que significa merecer, obter, alcançar; e kratía, do grego, que significa força, poder, autoridade, soberania) [...]. “[...] até no âmbito da educação a meritocracia dificilmente leva em conta os direitos sociais, que devem ser concretizados por políticas públicas, tendo como premissa a justiça social em associação direta com a concepção de igualdade substantiva” [...]. “A meritocracia, portanto, não se pauta por uma avaliação que atenda os interesses da maioria. Além disso, tendo em mente o aumento contemporâneo da desigualdade social em todo o mundo, assim como da expansão de mecanismos de proliferação de individualismos e de separatismos sociais, étnicos e religiosos, a ideologia do mérito pautada em desigualdades aceitáveis pelo sistema ou estimuladoras de competições acirradas, carece de credibilidade” (Pereira, 2013, p. 56.58.59).

mercado de dominação neoliberal, subjaz a negação da verdadeira política, e mais precisamente, o desatendimento da política social.

A abordagem que faço aqui sobre o mercado liberal como criação inovadora do capitalismo, que serve para controlar o Estado e a classe trabalhadora, remete aos estudos de Behring e Boschetti (2016), isto é, após a Segunda Guerra Mundial, houve uma reação teórica ao Estado intervencionista e de bem-estar. Para os neoliberais, a proteção social garantida pelo Estado, através de políticas redistributivas, é um prejuízo para o desenvolvimento econômico, por que aumenta o consumo e diminui a poupança da população.

No mundo globalizado já existe um reconhecimento do neoliberalismo como uma grande responsabilidade geral na degradação das condições de vida e trabalho, mas também ocupa o campo escolar, pela decadência das instituições educacionais. Esta doutrina ou projeto político mostra o modelo e a razão que vem se impondo à sociedade, como uma panaceia ideal e universal para todas as contradições dentro do “espírito do capitalismo” (Weber, 2004). Com o neoliberalismo, todas as instituições, além da economia, foram afetadas, inclusive a subjetividade humana, em nome da adaptação às situações no trabalho e na vida (Laval, 2019).

“O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais” (Dardot, 2016, p. 30). O referido filósofo destaca a onipresença do neoliberalismo enraizado na sociedade como fator decisivo que influencia nos comportamentos em diversos níveis, promove valores como eficiência, eficácia e efetividade, provoca competitividade e a redução do papel do Estado na economia. As consequências dessas normas impactam nas estruturas sociais e econômicas, com isso, perpetua as desigualdades, enfatiza o individualismo e a meritocracia. As ideias neoliberais contemporâneas tentam reavivar conceitos clássicos como:

o resgate da ideia durkheimiana de anomia para a explicação das transformações contemporâneas, que seriam uma espécie de condição mórbida e patológica geral da sociedade, marcada pela desagregação e pelo desequilíbrio social, manifesto pela incapacidade da sociedade de exercer sua ação sobre os indivíduos, levando a disfunções e conflitos. (Behring e Boschetti, 2016 p. 30).

Desta concepção é preciso fazer uma crítica de tal desordem, referindo-se ao estado social ausente de regras e normas. Este positivismo de Durkheim chega a

apresentar “a desigualdade social como uma lei natural e imutável e as revoluções como algo tão impossível quanto os milagres” (Behring e Boschetti, 2016 p. 30-31).

É neste sentido que o pensamento neoliberal contemporâneo burguês, ainda quer fazer crer na ideia hegemônica de uma sociedade normal em detrimento da classe trabalhadora mais vulnerável, considerando-a um corpo social patológico e predeterminado, portanto, imutável. E tem mais, não se muda uma sociedade apelando para um idealismo ou para os sentimentos morais.

É da natureza do capitalismo o acesso ao lucro pela exploração do trabalho. Não existe uma ética ou espírito no capitalismo. Dizer que o mercado está abalado ou estressado numa crise financeira, enquanto a fome assola milhões de pessoas, é negar a política social com fins à cidadania e a democracia, mesmo nos limites da sociabilidade capitalista.

Este mercado é o mesmo que protege a privatização das estatais, a terceirização do trabalho, a uberização de serviços, e com isto, a precarização do trabalho humano e o abandono social por parte do Estado que defende o modelo mundial do império capitalista.

Um exemplo desta realidade pode ser constado nas escolas públicas e na área da saúde. A educação precarizada com mão de obra barata, passando pelo serviço, desde o monitor de acesso do portão de entrada até a quadra descoberta, com escassez de material esportivo, *internet* deficiente etc, falta de recursos adequados para garantir o desenvolvimento pleno dos/as discentes, como preconiza a Constituição Cidadã.

Pensando sobre este mercado liberal, encontrei a ideia de um desejo natural da pessoa que busca melhorar as condições de vida, e deste modo, pressupõe que a tendência é ampliar este bem-estar de maneira coletiva, como se não houvesse esta intenção no entendimento de cada indivíduo, inclusive a acumulação de riqueza de uns em detrimento da miséria de muitos.

É como uma lei natural que age invisivelmente no mercado, e as questões subjetivas desta natureza, não podem sofrer intervenções contrárias por leis humanas. Aqui reside a contradição de ideias e até a negação da condição humana como sujeito de sua história. É de lamentar, mas isto não é novidade na vida cotidiana. O mercado não é outra coisa senão uma criação humana, assim como a família, o Estado, a religião, a escola etc. Desta maneira, este modelo de Estado liberal ensina antigas lições nas escolas, nos quarteis e nas mídias.

É confusa a ideia de associar um grupo empresarial negociando salário legítimo com a classe trabalhadora. Como entender o bem-estar coletivo da nação fomentado pelos mais ricos do país? Esta reflexão nos remete ao pensamento crítico de quem sabe fazer a hora acontecer no convívio social. Ou será uma tarefa exclusiva do Estado?

O fato que levou a existência do Estado está diretamente relacionado com o controle da economia que por sua vez é caracterizado pelo mercado. Então, qual a correspondência que há com esta estrutura de política de Estado em conformidade com a política social? Poderíamos pensar esta realidade no campo da educação, porque trata dos conhecimentos e da formação que proporcionam para o mercado de trabalho. Mas por enquanto, dá para perceber o quanto é complexo a dimensão da política social.

Seguindo neste raciocínio, o Estado como uma organização do governo, passa a ser compreendido como um grupo de pessoas que decidem sobre a sociedade; que agem sobre o regulamento da economia e, portanto, defendem na estrutura do capitalismo o modelo de mercado neoliberal

Sobre esta realidade surgiram novos movimentos sociais e ONGs, articulação de trabalhadores sem-terra, coletivos de feministas, ambientalistas, moradores de favelas e comissão de defesa dos direitos humanos, todos mobilizados na luta por mudanças nas políticas públicas e promoção de uma agenda mais inclusiva e sustentável.

A hegemonia neoliberal da década de 1980 não resolveu a crise do capitalismo e, particularmente, produziu na sociedade brasileira a redução do papel do Estado na economia, com cortes nos gastos sociais, ajuste estrutural de impostos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial. Desse modo, gerou a diminuição de gastos públicos em saúde, educação e assistência social, além de aumentar os gastos no setor militar.

Sintetizo um pouco do escrito
das políticas públicas sociais
contando a história e os mitos
vindo desde os tempos coloniais.

Nessa longa trajetória secular
trava a luta dos trabalhadores
entre o Estado liberal e o Bem-estar,
vejo tudo nas mãos dos dominadores.

Como pode tanta desigualdade
ser tratada como algo natural
e ainda em nome da liberdade

segue a desordem desde lá de Portugal,
mas em nome de toda a sociedade
reage o ético, o gênero e o racial. (Sousa, 2025).

3.2 Percurso histórico do Brasil no contexto das políticas públicas

Na história do Brasil
dos povos originários
tem colônia e escravidão
tem império arbitrário
tem luta de abolição
tem sonho humanitário. (Sousa, 2025).

3.2.1 Brasil colônia: uma história reatualizada (1500 – 1822)

Vejo que “O Brasil tem um grande passado pela frente”
(Millôr Fernandes).

Naquele dia, o semeador saiu de casa, e foi sentar-se às margens do litoral e começou a questionar
(Sousa, 2025).

Por que iniciar com o processo de formação social e político brasileiro a partir do período colonial, para compreender as políticas públicas e sociais na sua totalidade e, especificamente, a interferência destas nas políticas de educação?

A resposta se volta ao esforço de nos percebermos no Brasil que somos, reconhecer um passado tão presente, mostrar a identificação que caracteriza as marcas dessa nação, as ideias, os gostos, as tendências, o modelo de vida e os sentimentos vivenciados nesse ser brasileiro.

A marca de impressão que a história do Brasil tem como identidade é a miscigenação das culturas dos povos originários, da etnia africana e dos europeus. Esta mistura cultural passou pelo processo da colonização e do escravismo da monarquia portuguesa, com a finalidade de atender o mercado mundial eurocêntrico.

Foi neste processo que começou o modelo de uma educação formal brasileira, com uma pedagogia de instrução colonizadora, imposta, sem diálogo e com uma catequese também de dominação, sob uma cultura judaico-cristã, com a chegada dos jesuítas, em 1549, tendo à frente o Padre Manoel da Nobrega.

Vale demonstrar a citação da pedagoga Josimeire de Melo ao expressar as características da educação jesuítica:

Os índios eram ensinados a obedecer e aceitar os dogmas e leis impostas pelos religiosos, sob pena de serem castigados por estarem em pecado. A conversão possibilitou o domínio do colonizador sobre os nativos, atendendo os interesses políticos e econômicos de Portugal. Contudo, os índios não se renderam tão facilmente. Eram necessários, então, outros braços para ajudar a explorar as riquezas da colônia (Melo, 2012, p. 12).

Seguindo o percurso da história no contexto da educação no Brasil, em conformidade com a análise de Josimeire de Melo (2012), os primeiros grupos de negros, trazidos da África, de maneira escravizada, para trabalharem na monocultura latifundiária canavieira, formaram uma classe social de escravos, sendo os detentores da mão de obra. Esta realidade foi construída de forma pensada ao lado dos colonizadores portugueses e do clero que, concomitante a este processo, surgiu a classe dos senhores de engenho, os latifundiários.

Ainda nesse trajeto, a Igreja Católica desenvolveu um trabalho educativo por meio da Congregação Religiosa da Companhia de Jesus (os jesuítas), para garantir a cultura importada da Europa e às exigências da classe dirigente da metrópole portuguesa. Desta maneira, começou uma educação escolar descontextualizada dos problemas e das necessidades sociais no Brasil colônia. O ensino era voltado para a camada dirigente da nobreza e de seus descendentes, tendo em vista os interesses das atividades coloniais em benefício de Portugal.

O modelo político e econômico de educação no Brasil colônia, tinha como base os conhecimentos religiosos dos jesuítas e os componentes da área de Humanas, mas, sem pretensão de instruir os/as nativos/as e africanos/as, senão, tratar como escravos/as por meio de uma catequese excludente.

O sistema familiar era patriarcal e a educação formal era ministrada exclusiva para os homens. Às mulheres restringiam-se às prendas domésticas ou a vida no convento de freiras.

A igreja Católica teve um papel preponderante no Brasil colônia, e por meio da educação, exerceu um poder envolvente no campo político, econômico e social. Por duzentos anos os jesuítas mantiveram sua hegemonia educacional no Brasil, quando em 1759, foram expulsos das colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, o primeiro-ministro de Portugal de 1750 a

1777. Adotou um sistema educacional público e laico. Mesmo assim, a Igreja preservou sua força na sociedade ainda nas fases do Império da Primeira República (1889 a 1930) (Melo, 2012).

Resgatando um pouco da história em contexto, durante o período do século XVIII, a Europa passava pelo desenvolvimento científico, tendo destaque a Revolução Industrial (1760), o que favoreceu a ascensão do capitalismo. Outro avanço importante aconteceu com a forma de pensar, o conhecido Iluminismo, um movimento cultural, filosófico e científico da classe burguesa que provocou mudanças políticas, econômicas e sociais, incluindo as aspirações por igualdade, liberdade e propriedade privada. Entre os estudiosos da época que defenderam este ideal, temos em destaque: Voltaire, Diderot, D'Alembert, Adam Smith, Immanuel Kant, Rousseau, entre outros.

A metrópole portuguesa passava por uma crise perante o avanço capitalista, consequentemente, sofria uma fragilidade social, política e econômica, o que proporcionou a invasão das tropas francesas, em 1807, lideradas por Napoleão Bonaparte. Nesse ínterim, a família real e a corte portuguesa refugiaram-se no Brasil, no dia 22 de janeiro de 1808, desembarcando em Salvador.

As reformas de marquês de Pombal relacionadas com a educação no Brasil, tiveram como objetivo desvincular das ideias religiosas, e redirecionar aos interesses comerciais do Estado. O modelo de educação de Portugal ainda no estilo medieval. Os novos métodos de estudo da língua latina eram desconhecidos.

A formação dos/as professores/as era precária e sem nenhuma criticidade na fundamentação didática; era descontextualizada da realidade social, política, econômica, histórica e cultural. Além disso, a Igreja ainda influenciava na indicação de professores/as que também eram mal pagos/as ou recebiam atrasado (Melo, 2012).

No decorrer dos fatos, nos anos de 1808, foi decretada a abertura dos portos, isto era para atender as pressões dos ingleses e aos interesses dos grupos coloniais. Desta forma, o monopólio do comércio externo foi extinto, modificando a estrutura econômica, política e social do Brasil colônia.

Com uma base econômica e educacional desprovidas de estrutura organizacional, começou a formar uma “nova classe dirigente (latifundiários e grandes comerciantes), que estava emergindo no Brasil, responsável pela luta em favor da emancipação política brasileira” (Melo, 2012, p. 24).

Caminhando nestas estradas do Brasil colônia, é possível perceber algum barro de intenção nos espaços das organizações do Estado. Portanto, a educação não é neutra. Ela está a serviço do Estado que por sua vez está a serviço dos grupos dirigentes da sociedade (Melo, 2012).

Em outras palavras, na perspectiva da pedagogia da autonomia de saber que “ensinar exige apreensão da realidade, podemos dizer que, “daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (Freire, 1996, p. 78). Neste sentido, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”, (Freire, 1996, p. 86).

Uma história com mais de cinco séculos em um país que foi colonizado e escravizado, muitas mudanças aconteceram, e entre elas, está a ideologia dominante sobre a educação. Por tratar aqui de uma pesquisa que envolve a educação, avaliei também no contexto histórico, as decisões conscientes e os aspectos da discordância e da democracia, no entendimento freiriano de que a educação é política, e com tal, passa por transformações.

Durante o período de transição do Brasil colônia, quando Dom João VI veio com a sua família e a corte portuguesa morar em Salvador, transferindo de Portugal quinze mil pessoas, o impacto de ambos os lados foi marcante e desafiador.

O povo brasileiro já se encontrava descontente com a dominação de Portugal sobre o Brasil. Com o retorno de D. João VI para Portugal e com as inquietações sobre as modificações sociais, políticas, econômicas e educacionais, a classe dominante no Brasil passou a agir de forma autônoma. Esse grupo começou a pressionar o Príncipe Regente, D. Pedro I, o filho de D. João VI, e como consequência veio a proclamação da Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822.

Após a Independência de 1822, o Brasil sendo ainda uma monarquia, e os demais países do continente já tendo proclamado a república, é nítida a configuração de um império monárquico com uma instrução de dependência patrimonialista,⁹

⁹ Sobre patrimonialismo lembro o que diz Fernando Henrique Cardoso ao escrever na apresentação de “Casa-Grande e Senzala” do sociólogo Gilberto Freyre, citando a valorização ética do autor no sentido de um “patrimonialismo familiarístico”. Ou seja, associa ao patriarcalismo.

Na concepção mais atual, Jessé Souza diz que, “... a noção de patrimonialismo “simplifica” e “distorce” a realidade social de diversas maneiras e sempre em um único sentido: aquele que simplifica e “idealiza” o mercado e subjetiviza e “demoniza” o Estado. [...] “O tema do patrimonialismo não só oferece a semântica através da qual toda a sociedade compreende a si mesma, mas também coloniza a forma peculiar como o próprio debate político se articula no Brasil e na América Latina. O tema do patrimonialismo, precisamente por sua aparência de “crítica radical”, dramatiza um conflito aparente e falso, entre mercado idealizado e Estado “corrupto”, sob o pretexto de deixar à sombra todas as contradições sociais de uma sociedade – e nela incluindo tanto seu mercado quanto seu Estado –, que

demonstrando a herança dessa história nas consequências de negligência e constrangimento nas políticas públicas atuais, por um domínio de uma elite, representada nos três poderes. Assim, no caso do Estado brasileiro, quando faz uso da gestão política no setor público para interesse particular (Holanda, 1997).

Por termos uma República fraca, “o patrimonialismo, é resultado da relação viciada que se estabelece entre a sociedade e o Estado, quando o bem público é apropriado privadamente” (Schwarcz, 2019, n.p), e isto enfraquece a República e as instituições do Estado. Aqui também explica o germe da desigualdade, da concentração de renda, do racismo, da lgbtfobia, do feminicídio, da violência em geral.

A história da formação social e política brasileira notadamente marcada pela desigualdade, é analisada com profundidade, sobretudo, por pensadores/as da sociologia brasileira, como Florestan Fernandes, conhecido como o *intérprete do Brasil* e fundador da sociologia crítica deste país e que pesquisou, especificamente, a questão racial.

Nesta direção, temos estudos de cunho contestatório acerca de uma política importada da Europa e com uma imposição ideológica racista sobre autóctones e africanos escravizados e, não menos agravante, a percepção do ambiente natural das terras brasileiras como um “paraíso” a ser explorado,

Dentre tais análises, um exemplo é de que a história política da educação brasileira não caracteriza uma “Ação cultural para a liberdade”, nem uma “Educação como prática da liberdade”. Quer dizer, totalmente o contrário da proposta do método da pedagogia freiriana:

Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade”. [...] “O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade. (Freire 1982, pp.42; 66). Na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do país (Freire, 2015, p. 54).

naturaliza desigualdades sociais abissais e um cotidiano de carência e exclusão.²⁵ Essa é a efetiva função social da tese do patrimonialismo no Brasil. (Souza, 2015, p 18 e 19).

Por sua vez, (Schwarcz, 2019, n.p) disserta: “Até mesmo na carta que Pero Vaz de Caminha escreveu quando chegou ao território há vestígios, se não de corrupção, ao menos de patrimonialismo. No final da missiva, considerada o primeiro documento escrito sobre o Brasil, o escrivão aproveita a oportunidade e roga ao rei português, d. Manuel I, que dê uma mão para seu genro. Ele pede que o parente seja libertado do degredo em São Tomé por “furtos e extorsão à mão armada”. Corrupção, favorecimento ou patrimonialismo, o recado de Caminha oscila na sua definição mas com certeza indica o uso de vantagens privadas a partir de entrada privilegiada no espaço público.”.

A concepção política e social no contexto da educação, ao longo da história brasileira, teve um processo direcionado na relação entre os seres humanos e o mundo sob o domínio do trabalho escravo e não da liberdade. Esta é uma marca ainda presente na sociedade que ameaça à democracia e a cidadania. Podemos lembrar que a “escravidão gerou uma estrutura social vigorosa, produziu instituições duradouras e engendrou mentalidades que persistem de algum modo até nossos dias” (Fernandes, 2006, p. 20).

Os fundamentos sociais e econômicos do Brasil em questão, trazem um legado de uma sociedade agrária, escravocrata e constituída pela família patriarcal¹⁰ (Freyre, 1996). Segundo Freyre, este processo colonizador, não foi propriamente uma obra do Estado, mas, fruto do patriarcalismo no contexto da cultura produzida pela miscigenação.

Em outras palavras: “A colonização do Brasil, ele diz, não foi obra do Estado ou das demais instituições formais, todas aqui muito fracas. Foi obra da família patriarcal, em torno da qual constituiu-se um modo de vida completo e específico” (Benjamin, 2009, p. 16).

Este modo de vida que Benjamin relata sobre o olhar de Freyre, no regime escravista, com a presença do convívio doméstico entre as negras africanas e as nativas da terra brasileira (índias), criaram condições para uma abertura “na dualidade radical que opunha senhores e escravos” (idem). Vale lembrar que este ponto de vista não é exclusivo, mas inclui uma observação no processo da formação da sociedade brasileira.

Portanto, nas origens desta, o regime patriarcal “abrandará o contato de senhores e escravos, dando àqueles um quê de paternal e de protetor de seus servos” (Prado Jr, 2011, p. 294), e neste sentido, relaciona as atividades produtivas com os serviços domésticos.

O desenvolvimento da sociedade brasileira não fica parado no campo agrário, mas vai crescendo para a modernidade urbana com a ideia da nacionalidade,

¹⁰ Sobre a família patriarcal ou o patrimonialismo, a análise de “Raízes do Brasil” retrata profundamente nosso processo de formação social e político: “O quadro familiar torna-se, assim, tão poderoso e exigente, que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico.”. [...] “O resultado era predominarem, em toda a vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão ao público pelo privado, do Estado pela família.” (Holanda, 1995, p. 82).

constituindo as “Raízes do Brasil”, ou seja, a tradução da história do patriarcado rural ao liberalismo no Brasil.

Neste caminho otimista para a modernidade, contando com as massas urbanas, Holanda pensa que no lugar da sociedade patriarcal e privada, sobressai o modelo do “homem cordial” em direção do ser cidadão. Teríamos o espaço público com cordialidade. “A contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhanza no trato, a hospitalidade, a generosidade, [...] representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro” (Holanda, 1997, p. 146).

Seguindo no itinerário da “Formação do Brasil Contemporâneo”, Prado Júnior desvenda nas origens do Brasil colonial a imagem de uma empresa que atende para fora, sendo também controlada por fora; que o empreendimento se dá pelo lucro sobre o açúcar, o ouro e o café.

A ideia de “empresa territorial” é compreendida no sentido de uma empresa-Brasil, ou seja, no processo de formação da sociedade brasileira existe uma perspectiva da libertação nacional em direção de uma nação. No entanto, face à escravização:

Aquilo que a colonização realizara, aquele “organismo social completo e distinto” constituído no período anterior, começa a se transformar, seja por força própria, seja pela intervenção de novos fatores estranhos. [...] Mas esse novo processo histórico se dilata, se arrasta até hoje (Prado Júnior, 2011, p. 6-7).

Seguindo o raciocínio do historiador e sociólogo Prado Junior, a colonização brasileira teve um destaque marcado pelo fator econômico. Não houve preocupação em povoamento. O propósito aqui era extrair os recursos naturais, ou seja, os produtos agrícolas com base inicial na monocultura da cana-de-açúcar, para a exportação direcionada ao lucro de Portugal.

A sociedade colonial escravocrata do Brasil, alicerçou assim, a base da formação do povo brasileiro, com suas desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. Desse modo, a colonização expandiu sua intenção como uma grande empresa comercial que explorou os recursos naturais em proveito do comércio europeu desse período.

Essa breve trajetória do Brasil colônia se explica na intenção de refletir e verificar as marcas da nossa formação sócio-histórica em pleno século. A história que passou deixou a sua semente que permanece intimamente na estrutura social e

política do Brasil contemporâneo. São peculiaridades que continuam visíveis nas desigualdades sociais, na discriminação étnica e no enfraquecimento da democracia.

A classe oprimida resiste na luta contínua por justiça social e inclusão. Busca por seu reconhecimento e melhores condições de existência desde os movimentos abolicionistas e, assim sendo, o passado entrelaça com o presente na história do Brasil que vamos construindo, de maneira que inexiste uma linearidade quando observamos as conquistas de uma gente tão sofrida e resistente, isto é, em meio a descontinuidades e também continuidades, as demandas da classe trabalhadora são atendidas a depender, sobremaneira, da correlação de forças. É sobre essa história que as próximas páginas apontam.

3.2.2 O passado no presente da história social e política do Brasil (1822 – 1888)

Para compreender as tensões
do Brasil desenvolvimentista,
a indústria e a urbanização
veio com a força capitalista
e junto com a burguesia
formou um Estado elitista. (Sousa, 2025).

Para compreender as tensões sociais que chegaram até o período contemporâneo, basta ver que no campo da economia e da política, o país ainda não conseguiu a sua autonomia. Nossa história culmina no subdesenvolvimento de um mercado que exporta matéria prima e fica na periferia¹¹ do mundo desenvolvido pelo capital cujo interesse nem de longe é a emancipação ou a cidadania, quando se pensa a universalização dos direitos.

O ciclo desenvolvimentista brasileiro retratou a passagem de uma sociedade agrícola para uma vida urbanizada e industrial. Foi a fase de uma identidade nacional em construção em que o sistema escravista do Império e da República Velha deveriam ficar no passado.

¹¹ Sobre o significado de periferia Celso Furtado expõe: “Como a economia periférica carece de força própria, seu movimento de incorporação de progresso técnico responde a uma racionalidade adaptativa condicionada: de fora para dentro, pelas características do processo de difusão desigual do progresso técnico que se irradia das economias centrais; e de dentro da própria sociedade, pelas decisões políticas internas que definem o sentido; o ritmo e a intensidade com que se deseja assimilar as tecnologias oriundas do centro capitalista”. (Prefácio de Plínio de Arruda Sampaio Júnior. Economista, professor do Instituto de Economia da Unicamp. Furtado, 2003, p.6 e 7).

Ademais, a industrialização exigiu novo conhecimento tecnológico, inaugurou outros valores na economia e produziu desigualdades sociais, o aumento da poluição do ar pela queima de carvão, ampliação das doenças, acidentes de trabalho pelas péssimas condições do ofício, concorrência e desemprego, e ainda, a utilização da mão de obra infantil. Estas questões modernas da ciência, do mercado e do Estado, que afetavam o povo, pressionaram o Poder Público a materializar as suas leis, isto é, a consolidarem as políticas públicas.

Uma análise rigorosa histórica do Brasil sobre os quase quatrocentos anos de escravidão, demonstra o quão difícil é a reconstrução de um povo frente ao detrimento de duas etnias: pindoramas¹² e africanas. Além deste panorama, para revigorar a memória, no período entre 1930 e 1960, a aparência do Brasil, sinalizava valores que estão marcados por outras crises, não só pela economia com o desenvolvimento da industrialização, de um mercado emergente, mas, também pela cultura diversificada.

Nesta conjuntura, os pensadores do Brasil diferem dos construtores da sociedade brasileira, pelos resultados excludentes, entre os sujeitos que se encontram numa teoria acadêmica e a classe trabalhadora numa realidade paupérrima; entre o grupo do mercado mundial em defesa do lucro e os cidadãos desprotegidos do Estado.

Penso que a verdadeira concepção do Brasil está na sua reconstrução a partir da base dos desvalidos. Estes sujeitos trabalhadores em sua imensa diversidade, que ocupam espaços públicos na luta organizada e conscientes pela garantia da cidadania, são a vanguarda da nação. Darcy Ribeiro (2014)¹³ percebe no povo brasileiro o risco de um povo genérico.

¹² Pindorama: “Terra das Palmeiras”, primeiro nome que os nativos de fala tupi teriam dado ao nosso Brasil, a grã-Pindorama. Local dos povos tupis-guaranis. Povos do tronco linguístico Tupi. Trata da história pré-cabralina antes de 1500, das terras antes da constituição da nação brasileira. Melhor dizendo: “PINDORAMA, ou terra das Palmeiras, era originalmente habitada por inúmeros povos que se identificavam como Tupinambá, Tamoio, Caeté, Potiguara, Tupiniquin, ou com outras dezenas de nomes diferentes. Embora muitos destes povos falassem a mesma língua e possuissem culturas idênticas, ocupavam territórios separados e bem delimitados que consideravam seus e que protegiam contra a invasão por povos vizinhos” (Moonen, 1983, p. 11).

¹³ Darcy ao escrever no final de sua obra “O Povo Brasileiro”, questiona os confrontos sobre o Brasil contemporâneo e sobre os brasileiros como um povo que ainda busca ser com a sua própria identidade. “Se os índios sobreviventes do Brasil resistiram a toda a brutalidade durante quinhentos anos e continuam sendo eles mesmos, seus equivalentes da África resistirão também para rir na cara de seus líderes neoeuropeizadores. Mundos mais longínquos, como os orientais, mais maduros que a própria Europa, se estruturaram na nova civilização, mantendo seu ser, sua cara.”. (Ribeiro, 2014, p.472).

Enquanto Caio Prado observa uma “perspectiva do Brasil empresa-para-os-outros sobre o Brasil nação-para-si” (Benjamin, 2009). A identidade do Brasil atravessa as ideias dos pensadores que escreveram nosso passado. E a nossa luta histórica continua com os desafios político e cultural.

Diante de um Brasil moderno, urbanizado e industrializado, existe ainda uma grande periferia excluída da cidadania e desinformada; escolas públicas sem o suporte do Estado para garantir a formação com o amparo tecnológico, que a concorrência do mercado competitivo e seletivo exige. Deste modo, ficamos refém de um sistema financeiro e de uma elite que ocupa o poder público para interesse privado e que, assim, comete o golpe opressor. Nesta análise surge o questionamento: na presença desse Brasil, como estamos preparando nossa formação para a nação que queremos?

No que se refere a dependência, segundo o sociólogo Florestan Fernandes (1975), foi produzido um modelo padrão de dominação, fruto da colonização ocidental, expandido por toda a América Latina e concretizado na forma de capitalismo dependente. A evolução do capitalismo ocorreu sobre os países colonizados, incapazes de impedir a submissão nos espaços econômico, político e cultural.

As classes sociais, como realidades estruturais, na compreensão de Florestan Fernandes, foram submetidas ao capitalismo a ponto de não conseguirem uma revolução dentro da própria ordem que pudessem provocar a descolonização histórica. Elas causaram mudanças, mas assimilaram a ordem social competitiva e, mesmo com as ações negadoras da dependência, do subdesenvolvimento, da opressão e da miséria, tornaram-se estruturas para a perpetuação do capitalismo na preservação do *status quo* (Fernandes, 1975).

A formação histórico-social da dependência capitalista instituiu a hegemonia burguesa, de acordo com Florestan Fernandes. Assim, o monopólio social do poder e do Estado estabeleceram-se pelas classes dominantes, em detrimento de uma proletarização. Tudo isto, sob o crivo da competição em conflito nos planos econômico, sociocultural e político.

Seguindo o argumento de Florestan, o sistema escravocrata de produção colonial, sofreu o impacto na transição para o modo de servidão burguesa de acumulação de capital. A criação de riquezas só fez intensificar ainda mais a fortuna das sociedades metropolitanas da Europa. Esta mudança causou a transformação do mercado em sistema de acumulação das nações europeias e dos Estados Unidos.

Neste mesmo sentido que Florestan argumenta, houve a expansão do mercado capitalista moderno, o que veio consolidar o capitalismo industrial na Europa como dominação externa imperialista. Além disso, desenvolveu-se o modelo comercial de exportação-importação com repercussão no mercado mundial, o que deu origem a uma economia de mercado interdependente, o que era inconcebível numa economia colonial. O produtor rural foi absorvido pela condição burguesa. Surgiram os conflitos sociais internos.

A dependência recaiu sobre o processo da lógica capitalista que precisou garantir o lucro com rapidez e seguro. A monopolização dos centros de decisão pelos grupos sociais e econômicos interessados, teve-se mantido pelo poder autoritário do capitalismo dependente, e com isto, a manifestação do subdesenvolvimento e a ordem social competitiva. O desafio histórico ficou posto por uma ordem social igualitária (Fernandes, 1975).

Neste processo, o Estado nacional se destacou como aquele que proclamou a Independência de 1822, contudo, os direitos do cidadão continuaram sendo negados, e veja, não incluiu as mulheres, os analfabetos, os negros e os povos originários da terra. O poder passou a ser compreendido a partir de dentro do Brasil como uma nova ordem social, mas ainda, sem autonomia para a construção da Nação.

O liberalismo serviu como inspiração onde “o Estado é visto como meio de internalizar os centros de decisão política e de institucionalizar o predomínio das elites nativas dominantes, numa forte confusão entre público e privado” (Behring e Boschetti, 2016, p. 73).

Estas características liberais burguesas da formação do Estado nacional brasileiro, recaiu sobre a sociedade ainda com a dependência da economia de fora e com a ausência da democracia, alicerçada no patrimonialismo, no clientelismo e com forte resquício da escravidão.

Para elucidar melhor esse processo, “nossa economia passou de um modelo agrário-exportador-dependente, vivenciada no período colonial, ao agrário-comercial-exportador-dependente” (Melo, 2012, p. 28), com base na mão-de-obra escrava. A sociedade era organizada entre a aristocracia rural e os escravos. Politicamente era dividida entre conservadores e liberais.

Neste período foi outorgada a primeira Constituição Brasileira, em 1824, (época da Confederação do Equador, que defendia a República), com os ideais

liberais da elite conservadora, inspirada na Constituição Francesa de 1791. Apoiava a monarquia e o catolicismo como religião nacional. Definiu os três poderes: Executivo, Judiciário e o Legislativo, existentes até hoje.

No decorrer do tempo, depois de tantos abusos de poder, empréstimos externos, déficit econômico do país, escândalos conjugais e a impopularidade, D. Pedro I abdicou do trono, em benefício de seu filho, D. Pedro II, no ano de 1831.

De fato, durante esse percurso, entre o primeiro e o segundo reinado, aconteceram muitas revoltas no contexto político-administrativo, na disputa pelo poder entre os conservadores e os liberais. Sobre as rebeliões, destacaram-se: a Cabanagem (Pará, 1835-1836), a Sabinada (Bahia, 1837-1838), a Balaiada (Maranhão, 1838-1841) e a Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul e Santa Catarina, 1835-1845).

Além disso, houve também os conflitos entre os senhores de engenho e os escravos que fugiram e se organizaram em quilombos para lutar pela liberdade. Após anos de resistência e luta, somente em 13 de maio 1888, foi decretada a Lei Áurea que aboliu a escravidão no Brasil.

Continuando a história entre lutas e leis, a primeira Constituição de 1824, no Art. 179, legitimava um modelo de educação nacional regionalista, primária e gratuita para todos os cidadãos com prioridade nos conhecimentos de gramática, ciências e belas artes.

Até aqui, o ensino escolar no período Imperial do Brasil não era legalmente um dever do Estado. O termo educação nem aparece nessa Constituição, enquanto a palavra Estado mostra-se 56 vezes. No que concerne ao vocábulo *cidadão* na Lei com relação aos estudos, refere-se aos homens maiores de 14 anos com renda suficiente para estudar. O ensino não era oferecido para todos.

Essa trajetória dos períodos colonialista e imperialista do Brasil, mostra o déficit econômico com o mercado exterior e a educação, que excluía a maioria da população, e desse jeito continuamos a história com um país dependente.

3.3 Período da Primeira República (1889-1929) e a Era Vargas (1930 – 1945)

A República brasileira
formou um Estado burguês
sem propósito democrático
entre operário e camponês
e no populismo de Vargas

o trabalho consolidou as leis.(Sousa, 2025).

Mesmo com a independência política com o Reino de Portugal, o Brasil ficou submisso à economia da Inglaterra. Exportava produtos naturais, principalmente a monocultura canavieira a baixo preço. Em contrapartida, importava produtos manufaturados, máquinas e instrumentos muito mais caros. Neste contexto, a Inglaterra pressionava o Brasil para acabar com a escravidão, uma vez que não atendia os princípios do capitalismo.

Corroborando com as ideias de Melo (2012), um grupo de cafeicultores, conhecido como a “burguesia do café”, começou na sociedade brasileira a fazer uma aliança com a classe média formada por militares, religiosos, profissionais liberais e comerciantes, influenciados pelo positivismo¹⁴ e o liberalismo, o que veio consumir a Proclamação da República. Era o fim do Império português no Brasil.

Nessa época, o modelo de educação era conservador, sem investimento em ciência e tecnologia, favorecia a relação de dominação e as condições de ensino eram precárias.

No processo de transição da Primeira República para a Era Vargas houve intensos conflitos e mudanças nas áreas política, social e educacional. No primeiro momento, o predomínio das oligarquias agrárias de São Paulo e Minas Gerais, denominadas de política café-com-leite, com a economia voltada para a exportação do café, não supriu as demandas na nova sociedade brasileira, frente ao sistema capitalista.

Foi nos anos de 1930, na Era Vargas, que o Brasil ganhou força no processo de desenvolvimento da industrialização, realizou obras públicas para a criação de empregos, e o Estado começou a fazer intervenção na economia e em programas sociais.

O Brasil configurou-se, então, como um Estado burguês que ao produzir um desenvolvimento, provocou também um déficit excessivo na democracia e na justiça social (Coutinho, 2006). Com este cenário, a formação estatal se ergueu de forma intervencionista e corporativista. Nos anos posteriores (1970) quando o Estado

¹⁴ “O positivismo é, portanto, uma filosofia determinista que professa, de um lado, o experimentalismo sistemático e, de outro, considera anticientífico todo estudo das causas finais. Assim, admite que o espírito humano é capaz de atingir verdades positivas ou da ordem experimental, mas não resolve as questões metafísicas, não verificadas pela observação e pela experiência” (Ribeiro Jr., 1982 n. p.).

continuou forte, a sociedade civil de forma similar, reagiu e se articulou, no sentido de manter um equilíbrio sobre a ação do estado.

Ainda sobre este ponto, vale dizer que a redefinição do Estado traz em sua estrutura uma proposta liberal-corporativa, contrária ao propósito da democracia representada pelas classes subalternas que buscam a reconstrução do espaço público.

Neste sentido, reforço o papel estratégico da educação política e escolar que pode assumir nas classes trabalhadoras contemporânea, a luta para a transformação da sociedade reprimida e excluída da plena cidadania. De outra maneira, o que se constata é a conservação da ordem capitalista com a natureza da pedagogia burguesa que predomina na política brasileira e nas diretrizes educacionais da atualidade.

Reforçando, o Brasil transitou da sociedade agrária para a modernidade sob as circunstâncias do capitalismo que defende o fortalecimento do poder do Estado. Esta situação favoreceu as classes dominantes que conservaram elementos da velha ordem, como cita Gramsci, ao explicar as revoluções passivas, que se dão “pelo alto”.

De outra forma, esse conceito configura a realidade brasileira com as tendências de um paradigma de “modernização conservadora”, com aspecto autoritário, sustentado pelo poder dos latifundiários e com herança da burocracia portuguesa. Criou-se assim, um Estado unificado, antes de ser efetivamente uma nação (Coutinho, 2006).

O Brasil foi construído a partir do Estado, com o poder de uma classe dominante antidemocrática, imposta de cima para baixo, de fora para dentro, e não com base na ação das classes populares. Deste modo, o Estado moderno brasileiro tem sua característica autoritária, como diz Florestan Fernandes, uma “autocracia burguesa” (Coutinho, 2006, p. 176).

O período da era Vargas foi compreendido entre 1930 a 1954 e foi um tempo de uma geração de 24 anos que favoreceu na consolidação das políticas públicas sociais no Brasil, marcado por significativas transformações sociais, econômicas e políticas, com impacto na formação do Estado brasileiro e nas relações com a sociedade.

A partir de 1930, o Brasil já com ingresso na modernidade de maneira principiante, junto com o movimento liderado por Getúlio Vargas, que contribuiu para

a transição do capitalismo, chegamos, depois da Abolição dos escravos e da Proclamação da República, a consolidação de uma sociedade capitalista e um Estado burguês. Era a transição de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial de uma nova ordem social e econômica emergente. Tal expansão lembra o que Marx explica com o “modo de produção capitalista”, e neste caso, industrial (Coutinho, 2006).

Com as intensas pressões da classe trabalhadora o Estado passou a se ver obrigado a intervir numa correlação de forças, de modo a conceder proteção social nos limites da sociabilidade capitalista. Assim, a relação entre o Estado e o cidadão tem uma supervisão legal com um investimento que deve atender aos trabalhadores/ras no conjunto de seus direitos e deveres.

O movimento operário começou a ser protagonista no campo político e social ao ser reconhecido pelos direitos de cidadania, o que não era bem aceito pela burguesia ou pela elite do capital. Behring e Boschetti, (2016), contextualizam que a intervenção estatal se materializou no atendimento aos mais vulneráveis, e no predomínio do liberalismo, iniciativas promotoras através de um sistema de compensação de renda como um seguro para os trabalhadores; um seguro-saúde; a pensão para os idosos e a proteção ao desempregado.

Com o Estado Novo (1837-1945) Getúlio Vargas implementou a centralização do poder e permitiu fazer uma série de reformas e políticas públicas com mais eficiência, sem a intervenção das elites regionais, como acontecia na política nacional. Foi o período da industrialização e modernização econômica.

Criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); a Universidade de São Paulo (USP/1934); empresas estatais, a exemplo da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN/1941); a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT/1943); a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (1945). Posteriormente, com a política econômica que priorizou o nacional-desenvolvimentismo, em seu segundo governo (1951-1954), criou o Banco do Nordeste do Brasil (BNB/1952) e a Petrobras (1953) (Melo, 2012).

O populismo¹⁵ de Vargas incluía benefícios sociais dos serviços básicos para a população, posicionando-se como o “pai dos pobres” (e mãe dos ricos),

¹⁵ “[...] populismo evoca a mobilização manipulativa das massas urbanas a partir “de cima”, quase sempre por meio de um líder carismático, a carapuça perfeita para a demonização de figuras como Getúlio Vargas e Lula.” [...] “A noção de populismo, atrelada a qualquer política de interesse dos mais pobres, serve para mitigar a importância da soberania popular como critério fundamental de qualquer sociedade democrática” (Souza, 2017, n. p.).

servindo-se de estratégia política para estabelecer uma relação com as classes trabalhadoras e a sua manutenção no poder.

O varguismo, em concordância com Coutinho (2006), tinha suas contradições, pois, ao implementar um Estado forte com reforma profundas para a sociedade, concomitante a isso, impôs um custo às liberdades democráticas e para a cidadania.

No que diz respeito ao modelo educacional na proposta do governo de Getúlio Vargas, manteve a relação de conflito entre as classes empresarial e operária, na configuração de dois tipos de ensino: um para a formação dos/as filhos/as dos empresários que seriam as lideranças do povo, e outro para transformar os trabalhadores em pessoas passivas e acríticas. Por exemplo: no primeiro caso, havia uma educação para gerir pessoas e empresas com habilidades para atender o mercado, a política e manter o poder hegemônico. No segundo caso, existia uma educação tecnicista que ensinava cursos profissionalizantes para os/as filhos/as da classe trabalhadora, direcionando-os/as para o mercado de trabalho, de forma obediente e sem exercer liderança ou o pensamento crítico (Saviani, 2008, 2011a).

Além disso, o investimento na educação concentrou-se principalmente no Sul e Sudeste do Brasil, o que aumentou as desigualdades regionais. Sobre este assunto, convém apresentar alguns dados, no sentido de que, a partir de Vargas, com a promessa de proteção e bem-estar social, 80% da população brasileira estava situada abaixo da linha da pobreza.

Nesta circunstância, o Brasil vivia em condição rural, com 3% de proprietários de terra e 70% de brasileiros que viviam no campo, 1/3 eram assalariados e 2/3 em “regimes de colonato, parceria, posse ou pequena propriedade da terra, a maioria deles disposta a arribar ao menor sinal de que a vida poderia ser melhor em outro lugar”, (Cardoso, 2010).

Ao ver que o mundo urbano acolhia mais de 30% da população brasileira, e poucos conseguiam emprego na indústria, que era uma regulação varguista, esta situação causou ainda mais o pauperismo como efeito do êxodo rural provocado nas grandes cidades (Cardoso, 2010).

Mais adiante, essas desigualdades, no contexto social dos/as estudantes, repercutiram no final do século XX e início do século XXI, ao constatar os dados dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1999 e 2003, que 80% da

desigualdade entre escolas, resultavam da composição social interna das mesmas (Medeiros e Oliveira, 2014).

Considerando as diferenças regionais da população brasileira, em termos gerais, a desvantagem se encontra em maior escala entre os estados das regiões Norte e Nordeste. Neste sentido, na pesquisa de Medeiros e Oliveira (2014), a grande desigualdade regional em educação, é determinada pela forma diferenciada das características da população. Eis uma situação que mostra o efeito de defasagem em relação às regiões Sudeste e Sul do Brasil.

Depois desta explicação que veio da Primeira Republica até a Era Vargas, cabe, então, trazer à tona o Estado desenvolvimentista brasileiro até o período da ditadura militar, um convite para uma viagem histórica e avaliativa.

3.4 O Estado desenvolvimentista do Brasil e a ditadura militar (1945 - 1985)

As classes trabalhadoras
reuniram forças na luta,
combateram os militares,
a dívida externa e a ditadura
e o livre eco pelas “Diretas”
anunciava outra conjuntura. (Sousa, 2025).

Para continuar a história, é importante observar que entre os anos de 1954 a 1964, uma década que tem destaque central no governo de Juscelino Kubitschek, este período culminou com “o modelo ‘nacional-desenvolvimentista’ implementado a partir de 1930”, o que veio adequar aos interesses das classes dominantes brasileiras e o que caracterizou o Estado burguês, em detrimento das classes subalternas (Coutinho, 2006).

Portanto, os cinquenta anos que vão de 1930 a 1980 conhecem um tipo de Estado burguês que se caracteriza, em sua maior parte, pela presença de uma dominação sem hegemonia. É este o caso, evidentemente, dos momentos de ditadura explícita, como os que vão de 1937 a 1945 e de 1964 a 1985, que cobrem cerca de trinta anos (Coutinho, 2006, p. 182).

No decorrer da história, o Estado burguês concentrou poder e riqueza, como classe dominante da elite econômica sobre as classes subalternas. Ao utilizar o aparato estatal para interesses privados, produz uma sociedade com desigualdade e injustiça social, às custas das necessidades das classes trabalhadoras e marginalizadas.

Apesar disso, foram as lutas das classes trabalhadoras que possibilitaram a construção de políticas estatais, em favor de uma rede educacional e de seguridade social como políticas públicas.

O regime militar impôs um estado autoritário com maior restrição às liberdades civis e à política da sociedade civil. Centralizou ainda mais o poder nas mãos dos militares, suprimiu os partidos políticos, censurou a imprensa e a liberdade de expressão e de pensamento. Causou repressão e prisões arbitrárias, tortura e desaparecimento de opositores, com justificativas para combater o comunismo e manter a ordem. Este foi um período muito árduo na história política e social do Brasil que durou 21 anos, conhecido como Ditadura Militar.

Durante o governo militar no Brasil, houve a estratégia política de fazer a transição do regime autoritário em favor da democracia, sob o controle rigoroso de um projeto de abertura “pelo alto”. Mas um processo de abertura “a partir de baixo” da sociedade civil emergente, provocou mudanças radicais, a ponto de alcançar espaço com a anistia e as “diretas-já”. Portanto, o Brasil, no final dos anos de 1970, apresentava um Estado forte e uma sociedade civil atuante por meio de um sindicalismo classista da classe trabalhadora (Coutinho, 2006).

Para recapitular os fatos, em síntese, essa trajetória caracterizou-se pela regulamentação da cidadania, ainda muito limitada. Neste percurso, o sentido social da política sofreu com os impactos de uma instabilidade nacional corporativista, pelo suicídio de Getúlio Vargas (1954), a renúncia de Jânio Quadros (1961) e o golpe militar que afastou João Goulart da presidência (1964), e na sequência, seguem os presidentes militares, Castelo Branco (1964-1967) e Costa e Silva (1967-1969). Isto foi um retrocesso na política social e nas conquistas dos direitos para a cidadania, demonstrando assim, o verdadeiro papel do Estado da burguesia capitalista, indo até os anos 1990.

É curioso que enquanto os direitos sociais serviram para garantir as conquistas da classe trabalhadora, concomitante, adequaram-se para a legitimidade da classe dominante, principalmente para restringir os direitos sociais, o que aconteceu no período ditatorial (1937-1945 e 1964-1985).

Até hoje, os direitos garantidos por lei, não aconteceram em sua totalidade, daí a imprescindibilidade de toda uma coletividade reivindicar nas ruas os direitos da cidadania, lembrando que os direitos só são conquistados mediante a pressão dos movimentos sociais

A intervenção estatal sobre a produção teve fundamento no keynesianismo que em sua explicação:

Tornou-se produtor e regulador, o que não significava o abandono do capitalismo ou a defesa da socialização dos meios de produção. Keynes defendeu a liberdade individual e a economia de mercado, mas dentro de uma lógica que rompia com a dogmática liberal-conservadora da época. (Behring e Boschetti, 2016, p. 84).

Na década de 1960, o Brasil teve um crescimento industrial, e com isto, a expansão da infraestrutura, a modernização da agricultura e a diversificação das exportações. Por outro lado, houve o aumento da inflação, da dívida externa, da concentração de renda, do impacto ambiental e da desigualdade social. No decorrer da história, o regime militar e autoritário assumiu o comando do país reprimindo as liberdades políticas e sociais.

Durante este período, a agricultura teve uma modernização considerável, pelo uso inovador das tecnologias, mecanização e atividades agrícolas com mais eficiência. Com o incentivo da modernização houve aumento da produtividade da exportação. Neste caso, o café e o açúcar tiveram grande destaque no mercado internacional do comércio mundial. A ordem militar seguia um progresso econômico sem se preocupar muito com a inflação, uma vez que exportava com facilidade, mas não atendia o poder de compra da população, o que acarretou numa instabilidade econômica.

A dívida externa do Brasil aumentou demasiadamente, fazendo com que o governo recorresse a empréstimos aos bancos estrangeiros para subsidiar grandes projetos de infraestrutura e mostrar ao mundo um crescimento que não atendia o desenvolvimento humano. O aumento dessa dívida só veio criar uma dependência externa levando para os governos seguintes, (Behring e Boschetti, 2016; Costa, 2015; Furtado, 2003).

Não havia uma distribuição de renda igual para a sociedade. Ao contrário disso, o que houve foi uma concentração de renda para uma elite que se beneficiava da economia de exportação, enquanto o povo convivia com a pobreza e com a escassez de serviços básicos, além da falta de melhor investimento na saúde e na educação. E só para lembrar, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus fins diz: “A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1961, Art. 1º).

Diante dessa situação, com a inovação tecnológica para agricultura e a indústria, que causou degradação ambiental, desmatamento, poluição, desigualdades sociais e injustiça, só restou o descontentamento popular, a resistência e a luta. Este foi um período político de crises governamentais entre os setores conservadores empresariais e militares. Apesar da instabilidade no regime autoritário do governo militar, a economia demonstrou-se com o desenvolvimento conhecido como o “Milagre Econômico Brasileiro”, por grandes investimentos em infraestrutura, a exemplo de construção de estradas, usinas hidrelétricas e a expansão da indústria, (Carvalho, 2002; Furtado, 2003; Giambiagi, *et al.*, 2011; Rezende, 2013).

O crescimento da economia caracterizou-se pela concentração de renda para o poder do Estado e para os grandes empresários. Em contrapartida, aumentaram as desigualdades sociais com a pobreza excessiva nas periferias da cidade e no campo. Além disso, o governo controlava os sindicatos, a classe trabalhadora e os movimentos sociais sofriam com a repressão.

Após o golpe de 1964, o movimento estudantil resistiu com força na forma de organizar sua manifestação contra a opressão. A juventude brasileira consciente e crítica de sua realidade, questionava os valores tradicionais e retrógrados à convivência da sociedade e relutava opondo-se à ditadura militar. Este cenário trouxe uma reflexão séria que influenciou as décadas seguintes (Groppo, 2008; Ventura, 1988).

A análise de políticas públicas, no período de 1970, teve um desenvolvimento a partir de programas de pós-graduação em políticas públicas, com a criação de revistas científicas, livros e artigos (Secchi, 2020), favorecendo, assim, a investigação nesta área.

A concepção de política social supõe uma perspectiva teórico-metodológica e tem relações com as perspectivas políticas e visões sociais de mundo (Behring e Boschetti, 2016). Neste contexto, o pesquisador precisa seguir uma decisão definida sobre o problema da política pública investigada. Acrescento aqui, as preocupações voltadas para as questões que combatem as desigualdades sociais e promovem a vida humana e a natureza.

Neste contexto, o governo de Emílio Médici (1969-1974), fez uso da ordem política e social para perseguir os opositores do regime militar, reprimir os direitos civis e provocar as desigualdades sociais. Ademais, fez um alinhamento com a política

externa dos Estados Unidos, adotou a conduta anticomunista e violou os direitos humanos (Melo, 2012; Napolitano, 2014).

A sociedade capitalista burguesa, estruturada ao longo da história, e no Brasil, formada com base no colonialismo agrário e escravocrata, encontrava-se com uma grande população onde o trabalho não tinha sentido como processo de humanização, e a atividade humana era uma ação natural de produção para a troca de mercadoria. E na lógica do capital o ser humano não passa de uma mercadoria. Marx desmitifica o significado “natural” do trabalho e apresenta como atividade humana, física e mental, contribuindo para a produção da vida humana, individual e social (Behring e Boschetti, 2016).

Na conjuntura brasileira do governo de Ernesto Geisel (1974-1979), este por sua vez, fez uso do poder para realizar a negação da política social, quando governou de forma antidemocrática, com alta inflação, baixos salários e com aumento exagerado da dívida externa. A classe trabalhadora descontente, agiu organizada em seus sindicatos contra esse governo e apresentou propostas em defesa da liberdade e da justiça. A partir dessa oposição, começaram a surgir greves e passeatas nas ruas contra o autoritarismo.

No Brasil dos anos de 1980, com o corte de custos pelo governo, aumento de arrecadação e grande desigualdade social, eclodiu um movimento popular mais politizado, apesar da ditadura militar, mesmo assim ou por conta disso, o processo pela redemocratização do país avançou com a participação da sociedade civil possibilitando a escolha de seus governantes, o que veremos mais adiante.

Na sequência dos acontecimentos, no governo de João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985), foi decretada a Lei da Anistia sob nº 6.683/1979, permitindo o retorno dos/as brasileiros/as exilados/as no período do regime militar. Foi concedido o direito para a criação de partidos políticos, impedindo que houvesse coligações. Desta maneira, surgiram o Partido Democrático Social (PDS, antiga ARENA - Aliança Renovadora Nacional), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Popular (PP), (Melo, 2012).

Durante o referido governo, aconteceram muitas greves na busca por melhores salários e condições de trabalho. Grupos de militares radicais reprimiam as manifestações, realizando prisões e destruindo sindicatos. Em 1981, realizou-se a

primeira Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (CONCLAT), que deu origem à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Em 1984, houve uma grande mobilização da população brasileira em torno do movimento pelas “Diretas Já”, que apoiava a aprovação da emenda Dante de Oliveira, a qual defendia eleições diretas para presidente. O Congresso não aprovou esta emenda.

Ao olharmos este panorama histórico no campo da educação, vimos que existia uma tendência pedagógica liberal para treinar a sociedade. O Estado oferecia um ensino pragmático e tecnicista, para atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho, com mão de obra para as indústrias estrangeiras (Melo, 2012).

As tensões que configuraram o papel do Estado capitalista entre os anos de 1980 a 1990, e os impactos para a política social, articularam-se numa reação burguesa que compreende a crise do capital desde 1970 (Behring e Boschetti, 2016).

Após quatro décadas desta caminhada que vimos sobre o Estado desenvolvimentista do Brasil, passando pelo regime da ditadura militar de vinte e um anos (1964 – 1985), chegamos mais próximos para avaliar as políticas públicas como conquistas sociais. Vamos partir neste momento para a Nova República e a redemocratização do país, quando o neoliberalismo segue pelo viés do mercado competitivo e individualista, limitando a intervenção do Estado na economia em nome da privatização.

3.5. A Nova República, a redemocratização e o neoliberalismo na contramão das políticas públicas sociais (1985-2025)

Na década de oitenta
com a nova Constituição
o direito democrático
expandia saúde e educação,
e a política pública social
fortalecia sua construção. (Sousa, 2025).

Depois de uma década com hiperinflação e desemprego, mesmo assim, os avanços nas políticas sociais culminaram no processo da redemocratização do país. Em 1988, a Nova Carta Magna garantiu a universalização de direitos à saúde, educação, previdência, assistência social e trabalhistas, além da criação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Quanto aos desafios, neste contexto neoliberal, encontram-se as questões que ainda não foram resolvidas devidamente, como: habitação, urbanização, segurança, comunidades carentes em favelas, pessoas em situação de rua, violência, corrupção, entre outras.

Com a Constituição Cidadã de 1988, o regime democrático no Brasil foi constituído com um conjunto de direitos sociais, um cenário expressivo no reconhecimento da urgência de uma efetiva e maior presença do Estado na execução das políticas sociais públicas, com uma nova abordagem teórica, argumentativa e metodológica.

Já nos anos de 1990, o Brasil começou com o governo Collor de Mello, com a promessa de combater a corrupção, de prender os “marajás”, pessoas que enriqueciam de forma ilícita. Em seu mandato, perdeu o apoio popular por confiscar a poupança dos/as brasileiros/as, o que afetou muito a classe média. Defendeu o Plano Collor, criado pela ministra Zélia Cardoso de Mello, que extinguiu o Cruzado novo e o retorno do Cruzeiro. Ainda, congelou o salário, causou a desestatização, extinguiu órgãos governamentais, incluindo o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) (Melo, 2012).

Seu mandato foi marcado pelo autoritarismo e centralização de poder. Devido às inúmeras denúncias e comprovação de corrupção, resultou em seu *impeachment*, em setembro de 1992. O vice-presidente de Collor, Itamar Franco, assumiu o governo, repetindo os casos de corrupção. Em 1993, o Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, lançou o Plano Real, criando uma nova moeda – o Real.

Estes passos históricos nos ensinaram muito como entender o processo da política social entre os acontecimentos, em relação a formação do Estado e a ligação existente com o mercado liberal. Esse tripé: Estado, mercado e política social, interage de forma conjunta, mas não, na mesma proporção. Daí a existência da desigualdade social e da pobreza na sociedade capitalista.

A década de 1990, teve um possível redirecionamento estrutural do Estado, no sentido da eficiência, da redução de gastos e da privatização, em conformidade com a política neoliberal e em detrimento da política social no Brasil contemporâneo (Behring e Boschetti, 2016).

No que diz respeito a reforma democrática no Brasil, com base na Constituição de 1988, houve uma possibilidade política para social-democracia,

contudo, a burguesia demonstrou que não tinha interesse nem na democratização de Estado, muito menos na partilha de terra, menos ainda em uma postura anti-imperialista, senão, por uma hegemonia da classe trabalhadora. O que aconteceu no Brasil, na melhor das intenções, foi uma modernização conservadora sob o controle da classe burguesa dominante (Behring e Boschetti, 2016; Coutinho, 2006).

No contexto dessa modernização conservadora neoliberal, foi eleito em 1994, Fernando Henrique Cardoso (FHC / 1995-1998), com as promessas de tornar a economia mais livre da interferência do Estado e estabilizar a inflação. Em seu governo, o Congresso aprovou a reeleição para presidente, prefeitos e governadores. Privatizou as empresas estatais como, Empresa Brasileira de Aeronaves (Embraer), Telecomunicações Brasileiras (Telebrás), Companhia Vale do Rio Doce, entre outras.

As negociações destas vendas geraram denúncias de corrupção de parlamentares, que receberam propina para direcionar a venda para grupos determinados. Além disso, os juros altos e o aumento das importações, provocaram o fechamento de várias empresas brasileiras e ocasionaram demissões e desemprego (Dória, 2013; Melo, 2012; Ribeiro, 2011).

Fernando Henrique (1999-2002), reeleito em 1998, sociólogo, criador da *Teoria da Dependência*, no contexto de desmonte pelo modelo neoliberal, com plano de ação para a reforma do Estado, mas sem distribuição de renda, criou alguns programas sociais como *Bolsa Escola*, *Bolsa Alimentação* e *Vale Gás*. Porém, em situação de crise financeira nacional, devido à desvalorização do Real, com prioridade na entrada de empresas estrangeiras, salários congelados, sem controle da inflação, assim, terminou o seu mandato (Melo, 2012).

Valendo da análise de Behring e Boschetti, chamo atenção na questão da privatização brasileira, no que concerne ao patrimônio público em favor do capital estrangeiro, ainda não obrigando as empresas privatizadas de comprarem insumos no Brasil, o que levou ao desmonte parte do parque industrial nacional, com aumento de remessa de capital para o exterior, causando desequilíbrio na economia brasileira e desemprego. Na teoria do discurso, acerca da reforma do Estado para uma implementação da política econômica, este arsenal serviu como disputa político-ideológica dos anos de 1990 (Behring, 2016).

Trata-se do desmonte no contexto desenvolvimentista liberal latino-americano, ao constatar a desarticulação produtiva, a financeirização da natureza,

precarização do mercado de trabalho, e a ruína do sistema de proteção social em formação (Cardoso Jr, 2020).

Ainda de acordo com o autor, a via liberal inviabilizava trajetórias econômica e social aos países submetidos ao seu processo de dependência estrutural, que se estende pelo continente, e o caminho que restava aos povos latino-americanos, era a reafirmação nacional para novas conquistas civilizatórias e libertárias.

Até então, sobre a análise do desmonte, percebe-se que, a sociedade urbana, industrial e até a população da zona rural, sofriam as consequências de uma insegurança estrutural, onde o Estado Democrático de Direito, o princípio fundamental da atual Constituição do Brasil, era afetado, mesmo com a capacidade legal de construir uma sociedade justa e de fato cidadã.

Ao analisar a política social frente à hegemonia neoliberal, Behring e Boschetti (2016), observam os aspectos dos direitos fundamentais e da seguridade social que constam nos Artigos 6º e 149 da Constituição Federal de 1988. Nestes pontos, faltaram alcançar os objetivos propostos na Lei maior do país, na década de 1990.

Uma vez que o trabalho foi precarizado e os direitos sociais foram reduzidos, a qualidade democrática e a descentralização do Estado foram comprometidas, e deixa de garantir uma gestão compartilhada dos direitos entre os/as cidadãos/ãs.

Em qual realidade compreende a política social mediante a hegemonia neoliberal do Brasil dos anos da Constituição Cidadã? No sentido de uma reforma do Estado de bem-estar social, adequada ao modelo de ajuste neoliberal, no contexto do conservadorismo político, que propõe um projeto nacional antidemocrático, a política social ficava em segundo plano, quiçá, haja um mal-estar ou um abandono social.

Nesta condição, entre o direito e a realidade, existia uma dicotomia que, por um lado, restringia o acesso universal aos benefícios sociais que a lei garantia, e por outro, ficava o fato real da vulnerabilidade de uma população carente e subalterna. Desta forma, o foco central se voltava para um assistencialismo e priorizava a privatização, fomentava a ideia de uma sociedade consumista e excludente, e assim, gerava o avanço da hegemonia do capital.

Na trajetória do sistema de proteção social brasileira, houve um tratamento de redirecionamento de intervenção do Estado, insuflado por uma *americanização*

perversa, com característica de exclusão. Isto é, mesmo no tempo em que uma legislação tinha desenvolvido a defesa da cidadania, o fato é que fortaleceu uma política que excluía. Nesta circunstância, o que pesava mais era a privatização em prejuízo da estatização.

Na caminhada desta análise, na passagem do século XXI, a articulação entre Estado, mercado e sociedade, no bojo da hegemonia neoliberal, as tendências contemporâneas de desestruturação, buscaram mecanismos de favorecimento para aumentar a acumulação do capital em concorrência com o imperialismo estadunidense. Nessa trama, a política pública encontrou um novo agente do bem-estar social, o “terceiro setor”, como alternativa da sociedade civil, contrapondo o Estado (primeiro setor) e o mercado (segundo setor) (Dowbor, 2017; Santos, 2012).

Na realidade contemporânea da política social brasileira, o principal paradoxo era o Sistema Único de Saúde (SUS), fundado nos princípios de universalidade, descentralização e participação do/a cidadão/ã. Contudo, existia escassez de recursos e falta qualidade no atendimento.

Além disso, havia uma pressão no processo de privatização passiva, e quando se estendia para a zona rural, a situação era mais precária. Essas tendências foram agravadas pela condição do orçamento público destinado às políticas sociais, sob as condições da política econômica do Estado neoliberal, que terminava numa dívida social para a população mais vulnerável (Behring e Boschetti, 2016; Dowbor, 2017; Pereira, 1997).

A política social pressupõe coletividade em meio aos princípios da cidadania e democracia. Não se reduz à vontade política dos sujeitos ou ao politicismo (posições políticas, sem considerar outras dimensões importantes da realidade). Esses limites convergem com a identificação do estatismo, isto é, um modelo de Estado autoritário, interventor e paternalista. Essa interlocução crítica, segundo Behring e Boschetti (2016), nos anos 1990, avançou mais os termos da discussão sobre política social. Assim, houve uma compreensão mais profunda dos impactos do neoliberalismo para as políticas sociais no contexto brasileiro (Faleiros, 2000; Piana, 2009).

Na verdade, no percurso da nova ordem do capital de ajuste neoliberal, na análise de Carvalho (2002), ocorreu a exclusão social e a precarização do trabalho, o que configuraram um paradoxo do Brasil Contemporâneo, e que fizeram entender o “Brasil em curso”, o “Brasil do Ajuste”, da década de 1990.

O Brasil da década de 1990 estava alinhado ao ajuste da América Latina, sob às recomendações do Consenso de Washington, às prescrições do FMI e às determinações do Banco Mundial. Este ajuste foi deflagrado na “era Collor” e consolidado na “era FHC”, com o Plano Real. Neste pacto seletivo, estruturou-se as reformas do Estado Ajustador Brasileiro, para atender a lógica do mercado e seus paradigmas tecnológicos de competitividade, que fragmentava e excluía (Carvalho, 2002).

A política social do Brasil contemporâneo, incorporou o capitalismo no Estado de ajuste e materializou na forma consumista da população cada vez mais marginalizada. Esta realidade era vista por meio do trabalho precarizado que excluía as pessoas da verdadeira dignidade do direito de igualdade e equidade em seu sentido pleno.

No “Brasil Real”, como analisa Carvalho (2002), encontrava-se a precariedade do emprego e do salário, o que fez acentuar mais ainda a pobreza, no bojo da economia globalizada, e com isto, a subordinação brasileira à nova ordem do capital. Esta realidade configurava o modelo de Estado que deixou de ser patrocinador da acumulação produtiva e passou a patrocinar a acumulação rentista, e desta forma, enriqueceu o patrimônio empresarial.

Nesta condição, o Estado desenvolvimentista passou a ser intervencionista e favoreceu o acúmulo por meio das privatizações, beneficiou bancos, empreiteiras, grandes grupos empresariais e financeiros, ficando na dependência do mercado global.

Reforço o supracitado, corroborando com as ideias de Carvalho (2002), que na conjuntura do “Brasil do Ajuste”, a ação estatal era seletiva e defendia uma economia competitiva, por consequência, a periferia continuava desprovida de assistência social, o contrato temporário e a atuação do voluntariado se expandiam, o Terceiro Setor começava a desenvolver, mesmo com a precariedade do trabalho. Tudo isso, demonstrava uma ação antidemocrática sobre um exército de reserva de excluídos, contra a lógica da cidadania, o que configurava o “desmonte do Estado no social”.

Com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), seu mandato foi marcado pela estabilidade econômica, redução da dívida externa, manutenção da taxa de inflação, realização de cortes em investimentos públicos e investimento em programas sociais (*Bolsa Família, Fome Zero, Programa Luz Para Todos* e o

Programa Universidade para Todos - *ProUni*) responsáveis pela melhoria das condições de vida da população de baixa renda. No segundo mandato (2007-2010), deu continuidade ao Plano Real, implementou o Programa de Aceleração de Crescimento (PAC), promoveu o crescimento do País, a redução do desemprego e da pobreza, com isso, reduziu a desigualdade social. “Infelizmente ainda se verificaram nesse governo crises, acusações, escândalos e casos de corrupção” (Melo, 2012, p. 84).

Na sequência, o governo Dilma Rousseff (2011-2014), fortaleceu os programas da gestão anterior. Suas propostas estavam articuladas no investimento em cultura, educação, emprego e segurança. No destaque educação, o campo de investigação desta pesquisa, o propósito era de erradicar o analfabetismo, construir seis mil creches e pré-escolas, gerar novas universidades federais e escolas técnicas.

No segundo mandato, o país enfrentou uma recessão entre 2015 e 2016. O Congresso acabou impedindo muitas ações do governo Dilma, e como oposição, conduziu um esquema de lavagem de dinheiro que levou o nome de *Operação Lava Jato*, e com isso, a derrocada do seu comando.

Enfim, Dilma foi derrubada por um golpe parlamentar sob a acusação de realizar crime de responsabilidade fiscal. Em 31 de agosto de 2016 o *impeachment* foi confirmado, e o vice-presidente, Michel Temer, assumiu a presidência. Este fato consolidou a agenda econômica conservadora, que na verdade, visava pela não investigação às corrupções, que é um paradoxo.

Para fortalecer o que já foi dito até agora, a análise do momento histórico do Brasil do presente, chegou até nós com uma provocação político-ideológica, quando aconteceu o Golpe de 2016, contra a presidenta Dilma Rousseff.

A provocação do Estado Ajustador nos marcos do ultraliberalismo, autoritarismo e conservadorismo, configurou uma crítica para o cenário brasileiro, nos últimos seis anos (2017-2022), e veio culminar no Bolsonarismo como fenômeno sociopolítico de dominância das direitas. No âmbito dos percursos da democratização, o Brasil, em 1990, deflagrou seu processo de inserção ao capitalismo financeirizado, articulado à política de ajuste e neodesenvolvimentismo. Contudo, a história da Política de Assistência Social não foi linear, pelo contrário, foi marcada por um movimento dialético e contraditório de avanços, recuos e conquistas, em meio a limites e ataques (Carvalho, 2002).

A contemporaneidade demonstrou um panorama de uma política de espoliação de direitos, de privatizações e privilégios de interesse do capital estrangeiro, sob o viés do modelo de ajuste rentista-neoextrativista, que visava o ajuste fiscal, a política de austeridade, a superexploração da força de trabalho e o aumento da pobreza.

É importante salientar que o projeto de extrema-direita, articulado ao longo da história, reflete uma profunda crise estrutural no Brasil, comprovada pelo rompimento do pacto social e de cidadania ratificada na Constituição de 1988. Esse é um esforço que tem sido feito para a intensificação dos conflitos sociais, políticos e econômicos no país.

Exemplo disso foi a imposição de medidas como o congelamento do orçamento destinado às políticas públicas por vinte anos, conforme previsto pela Emenda Constitucional 95/2016. Esse congelamento representava um retrocesso na garantia dos direitos sociais, agravando ainda mais as desigualdades e limitando a capacidade do Estado em promover a justiça social, (Dowbor, 2017; Souza, 2017).

A ascensão do bolsonarismo no Brasil, desde a gestão de Jair Bolsonaro (2019 – 2022), homologada à extrema-direita, trouxe à tona a defesa de ideias como a antipolítica e o questionamento dos valores democráticos, em uma postura marcada pelo obscurantismo e ataques sistemáticos à ciência.

A difusão do neoliberalismo combinada com o fortalecimento do fundamentalismo religioso e do militarismo, contribuiu para esse cenário. Além disso, um dos efeitos mais graves desse período foi o aumento da fome e da insegurança alimentar, que, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), afetou cerca de 30% da população brasileira, refletindo a exclusão das condições de vida e a ampliação das desigualdades, (Castro, 2022).

Nos estudos de Behring e Boschetti, a condição das políticas sociais e de seguridade social, com base no orçamento do país, revelava um período de estagnação e desqualificação no tocante a aplicação da verba para esse destino, mesmo com a mudança de governo em 2003. Essa era uma tendência que atingiu a população tanto no processo formativo da juventude para o exercício da cidadania, como no atendimento às pessoas idosas que seguem numa escala crescente, e ainda sofrem com o desamparo social e o etarismo.

A política social no Brasil possui uma expressão histórica de um Estado caritativo e assistencialista, com uma classe dominante que intervém sobre a esfera

pública e impede a ação social para o bem da coletividade. Desse modo, agrega um estigma de que o povo brasileiro é pacífico e passivo. Eis um grande desafio para a formação de jovens e adultos, principalmente para as mulheres e pessoas negras, por sofrerem ainda mais a opressão social.

Neste contexto, sobrevivem em sua cultura com o peso de uma política autoritária, a mesma que não fomenta uma educação com consciência política. Ao contrário, usa a educação para o mercado, mas causa o desemprego, em consequência, aumenta o trabalho informal.

Com este cenário, a educação brasileira assume um papel preponderante, no entanto, registra

[...] o analfabetismo de aproximadamente 11,6% da população de 15 anos ou mais, ou seja, 14,6 milhões de pessoas, o que se combina a taxas alta de evasão e reprovação escolar. As crianças têm acesso à escola, mas menos de 70% concluem o ensino fundamental. Essa situação catastrófica se manifesta de forma desigual pelos critérios de território e raça, tendo as áreas urbanas das regiões sul e sudeste indicadores melhores que as demais, e sendo as taxas de analfabetismo entre os negros 2,3 vezes maior. Há, ainda, um reduzido acesso aos níveis de ensino não-obrigatórios, a exemplo do ensino médio que envolve apenas 41% dos jovens entre 15 a 17 anos, e do ensino superior, onde o funil fica mais apertado (Behring e Boschetti, 2016, p. 186).

Com efeito, Behring e Boschetti asseveram, outros setores são atingidos, como na saúde, a população pobre sofre mais, pela falta de acesso aos serviços hospitalares e pela condição extrema de pobreza que resulta no aumento de óbitos. A maioria das mortes são de jovens por motivos diversos, entre os quais, as drogas e a violência advindas das facções. No setor de habitação mais de 80% da população em cidades, sobrevivem sem infraestrutura básica, sem oportunidade da moradia e com ocupações informais, aglomerados em favelas, sem acesso a serviços de água, esgoto e coleta de lixo.

Devido a indignação e a crescente injustiça social, emerge da sociedade brasileira, uma resistência articulada pelos coletivos organizados contra a “violência que vem de cima” (Behring e Boschetti, 2016, p.187), apesar do cansaço causado pela exploração capitalista que caracteriza a miséria do Estado sobre o estado de miséria.

O mundo contemporâneo está marcado pelo modelo neoliberal e com ele segue a organização do Estado que administra a sociedade. Nesta circunstância, encontra-se o campo da proteção social, defendido na gestão de políticas públicas,

que por contradição do capitalismo, acarreta um desmonte progressivo nesta proteção.

Exemplo nítido é o crescimento da pobreza, do desemprego, da desigualdade, seguido pela enorme concentração de renda. Apesar disso, “na perspectiva do Estado do Bem-Comum, o objetivo principal da gestão pública de políticas sociais é efetivar os direitos sociais dos cidadãos, assegurando-lhes o bem-comum” (Oliveira, 2012, p. 34 e 89).

As políticas públicas como estratégias de governo estão condicionadas numa estrutura econômica de classes da sociedade capitalista, que valoriza o capital privado, o lucro, os juros, tudo sobre o trabalho assalariado, mantendo uma precarização sobre a educação, a saúde, a tecnologia, além da degradação ambiental.

Assim, observamos a influência que o capitalismo abarca na formulação das políticas públicas, de modo a fortalecer suas bases dominantes. Para tanto, destaco alguns pontos chaves, a começar pela concentração de renda e poder. Neste ponto, ressalta-se o controle dos meios de produção, como terra, fábricas, capital financeiro, dominados por uma elite econômica que tem o poder de ajustar a seu favor as decisões governamentais do Estado.

A interferência capitalista sobre o Estado provoca uma relação com o setor privado com fins ao investimento e crescimento econômico do mercado, ou seja, alinha-se ao modelo neoliberal. Este padrão de estrutura econômica com classes sociais desiguais, afeta diretamente o acesso da população aos recursos e serviços públicos.

Daí a resistência de grupos mais favorecidos economicamente, os quais argumentam contra a redistribuição de renda por igualdade e equidade, com base em ideologias em favor do livre mercado. Desta forma, reduz o papel do governo na economia e incentiva a privatização de serviços públicos.

Os movimentos sociais e organizações de base buscam combater essa exclusão estimulada pelo neoliberalismo. Sem intervenção eficaz contra as desigualdades, a pobreza pode se perpetuar em ciclos constantes. Políticas públicas que não abordam a falta de acesso à educação de qualidade, cuidados de saúde adequados e oportunidades de emprego, contribuem para a manutenção desses ciclos de pobreza, reforçando as divisões de classe.

Para uma economia equilibrada que sintetiza a produção, distribuição e consumo, é preciso no mundo globalizado, dialogar com a sociedade para o desenvolvimento sustentável e inclusivo. Por isso, a proteção do meio ambiente expressa a matriz atual de um governo mundializado da Terra, a nossa casa comum. Desta maneira, corresponde também, à sociedade, no que diz respeito, a biodiversidade, ao clima, a redistribuição de renda para as gerações vivas e futuras, para garantir o Estado de bem-estar social, apesar do neoliberalismo.

A política social ao defender o bem-estar comum da coletividade, encontra desafios com o neoliberalismo, frente ao individualismo que é o seu argumento essencial, como se o bem-estar individual promovesse o coletivo da sociedade. Acredita-se que através do trabalho o mercado irá favorecer as famílias ao bem-estar. “Assim, não cabe ao Estado garantir bens e serviços públicos para todos” (Behring e Boschetti, 2016, p. 62).

Ou seja, cada pessoa livremente deve garantir o seu bem-estar para que todos igualmente alcancem o bem comum. Ironicamente, este princípio liberal coloca a liberdade prejudicando a igualdade. Outro desafio é a competitividade que pretende se igualar à liberdade como autonomia do sujeito, desconhecendo que esta competição não assegura a igualdade social para todos/as.

Nas escolas já se ensinam pela própria avaliação a competir, concorrer, selecionar, passando pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), indo até a vida profissional que não garante uma aposentadoria digna. Desta forma, configura a naturalização da miséria humana como resultado de uma moral que defende a miséria sendo algo natural e normal, (Pereira, 2013; Souza 2017).

Para exemplificar esta realidade que configura a exclusão social, racial e econômica, questiono a eficácia do exame nacional ou avaliação em larga escala, como ferramenta de democratização do acesso à educação e à cidadania, pois, constato, que este modelo de avaliação reforça mais ainda as desigualdades históricas no Brasil.

Vejamos numa pesquisa sobre a avaliação educacional o seguinte dado:

Dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública, apenas 36% entraram numa faculdade. Para os da rede privada, esse percentual mais que dobrou: ficou em 79,2%. Os números foram divulgados hoje pelo IBGE na Síntese de Indicadores Sociais 2018, que destaca as desigualdades de acesso ao ensino na pré-escola e no nível superior (Loschi, 2018, n.p).

Os dados apontam para uma realidade brasileira desigual, e segundo a mesma pesquisa, mais da metade da população branca ingressam no ensino superior, em 2017, enquanto entre pretos e pardos apenas 33% conseguem alcançar esta meta.

Considero aqui também o público das escolas particulares que tem um perfil de renda elevado e mais tempo para estudar, e a classe pobre que frequenta a escola pública, sente a falta de recursos e tempo para os estudos. Além disso, ainda há a realidade dos povos originários, quilombolas e pessoas com deficiência, que são historicamente marcados pela exclusão das políticas públicas de educação e trabalho, ficando cada vez mais na marginalização.

Neste sentido, é possível entender que,

no contexto nacional, e da observação de estudos que apontam a tendência excludente dos dispositivos de gestão, como a avaliação em larga escala em relação aos alunos com deficiência (Voltolini, 2019; Souza, 2009), aborda-se o discurso prescrito por meio da Portaria n. 998 de 2013, da Secretaria de Educação Estadual do Ceará (CEARÁ, 2018a), cujo texto promove a exclusão de alunos da educação especial do cálculo dos resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) (Araújo; Leite; Passone, 2018). A experiência do Ceará pode ser considerada um exemplo dessa realidade, um dos entes federados pioneiros na implantação da *accountability* educacional que, desde o início dos anos 1990, vem consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultados a fim de obter um controle maior sobre a qualidade das políticas educacionais locais (Passone e Araújo, 2020, p. 139).

Quando me refiro à avaliação das escolas, quero dizer que a produção de capital humano está à serviço das empresas, ou seja, o modelo escolar segue à lógica da razão econômica. Como um aparelho ideológico, a escola projeta os momentos vividos sob a natureza capitalista e em favor da economia neoliberal.

Em outras palavras, por mais que as reformas de um Projeto Político Pedagógico estejam escritas de forma democrática, com as competências e habilidades, as avaliações terminam guiadas pela competição econômica, e o vínculo entre diploma e emprego são decompostos do verdadeiro valor social que a pessoa merece (Laval, 2019).

Na análise de Laval, o modelo de ensino fragmentado, com técnicas de avaliação que divide os conhecimentos e habilidades em partes isoladas, limita a pessoa em sua formação por competências, desintegra a educação integral do ser, tratando-o como um conjunto de competências a serem medidas, em vez de um indivíduo completo com uma formação holística.

Depois dessa reconstrução do passado, com foco na formação sócio-histórica e política do Brasil, destaquei na próxima seção sobre a realidade da educação brasileira com base nas políticas públicas sociais, observando as conquistas e os limites, a partir do desenvolvimento da educação do Brasil em torno do direito à cidadania para todos/as. Este percurso perpassa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Daí a necessidade de se aprofundar acerca do conhecimento sobre o Estado que se ajusta e financia o modelo social e econômico neoliberal.

Em janeiro de 2023, Luiz Inácio Lula da Silva e Geraldo Alckmin, presidente e vice-presidente eleitos, respectivamente, foram empossados para um mandato de quatro anos. Entre as medidas estão *Bolsa Família*, *Minha Casa, Minha Vida*, *Farmácia Popular*, *Desenrola Brasil*, *Educação como investimento*, entre outras.

Quadro 3 - LINHA DO TEMPO DA HISTÓRIA DO BRASIL

1500 Brasil colônia	1549 Catequese dos jesuítas – Pedagogia colonizadora cristã	1563 Estatuto dos Artesãos	1601 Leis dos pobres elisabetanas	1624 Holanda invadiu o Brasil
1654 Expulsão dos holandeses	1759 Jesuítas expulsos do Brasil por Marques de Pombal que adotou um sistema educacional público e laico.	1760 Revolução Industrial	1762 “Contrato Social” de Rousseau	1791 Constituição francesa
1807 Napoleão invadiu Portugal	1808 Corte portuguesa no Brasil	1822 Proclamação da Independência do Brasil	1824 1ª Constituição Brasileira – Educação nacional regionalista (Confederação do Equador)	1831 D. Pedro I abdicou o trono

1835-1836 Rebelião Cabanagem no Pará	1937-1838 Rebelião Sabinada na Bahia	1838-1841 Rebelião Balaiada no Maranhão	1848 Revoluções pela Europa (Influência das ideias de Marx e Engels)	1835-1845 Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul e Santa Catarina)
1888 Lei Áurea	1889 Proclamação da República	1930-1954 Era Vargas ("Estado Novo" – Ministério da Educação e Saúde; CLT; BNB; Petrobrás) 1034 - USP	1939-1945 Segunda Guerra Mundial	1954 Suicídio de Getúlio Vargas
1956-1961 Governo de Juscelino Kubitschek (Estado Desenvolvimentista/ industrialização) 1961 - LDB	1961 Governo de Jânio Quadros (De janeiro a agosto)	1961-1964 Governo de João Goulart *Golpe militar que afastou João Goulart em 1964	1964-1967 Governo de Castelo Branco	1967-1969 Governo de Costa e Silva
1969-1974 Governo de Emílio Médici 1971 - LDB	1974-1979 Governo de Ernesto Geisel	1979-1985 Governo de João Batista Figueiredo	1979 Lei da Anistia sob nº 6.683/1979	1981 Criação da CUT
1984 "Diretas Já!"	1985 Nova República Redemocratização	1988 Constituição Cidadã Regime democrático Universalização da Saúde, Educação, Previdência, Assistência Social e trabalhista, SUS.	1990 Governo Collor de Mello Criação do SAEB - Seguro desemprego regulamentado	1992 <i>Impeachment</i> de Collor de Mello
1992-1995 Governo de Itamar Franco Em 1993, Fernando Henrique, criou o Plano	1995-1998 Governo de Fernando Henrique Cardoso 1996 – LDB	1999-2002 2º Governo de Fernando Henrique Cardoso 2000 – Criação do MAPP/UFC	2003-2006 Governo de Luis Inácio Lula da Silva 2003 – Bolsa Família	2007-2010 2º Governo de Luis Inácio Lula da Silva

Real, nova moeda, o Real.	1997- Secretarias Regionais de Fortaleza 1998 – ENEM		2004 – ENEM com Bolsa no ProUni - Farmácia Populra 2005 – Prova Brasil	2009 – ENEM seleção p/ Ensino Superior - Minha casa, minha vida 2010 – ENEM incorporado ao SISU
2011-2014 Governo de Dilma Rousseff	2015-2016 2º Governo de Dilma Rousseff 2015 - BNCC	2016 Dilma sofre um golpe parlamentar. <i>Impeachment.</i>	2016-2018 Governo de Michel Temer (Estado ajustador)	2019-2022 Governo de Jair Bolsonaro (O bolsonarismo) 2019 – DCRC 2020 – Pandemia Coronavírus Covid-19
2023... Governo de Luis Inácio Lula da Silva (Lula III) Aluguel Social Maria da Penha 2023 – O nível de Proficiência visto aqui pelo SPAECE	2024 DCRFor	A	história	continua...

Fonte: Elaborada pelo Autor (2025)

4 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ANTES E DEPOIS DA CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES

Não será "social" a política, que não tocar
as desigualdades ou desconcentrar renda e
poder (DEMO)

O texto de apresentação de *Casa Grande e Senzala*, escrito por Fernando Henrique Cardoso, antes referendado por Darcy Ribeiro, caracteriza o Brasil com um modelo patriarcal. O próprio Freyre (1996)¹⁶ aponta no subtítulo da sua obra a “formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal”, define, portanto, a sociedade agrária e escravocrata.

Com certeza, este não é mais o modelo de formação para a sociedade brasileira, embora haja resquício deste padrão patriarcalista¹⁷ nos comportamentos, nas esferas públicas e privadas. O Brasil precisa de uma formação que a partir da educação seja garantido de fato e de direito à cidadania para todos e para todas. Reforço ainda que as escolas devem servir de espaços seguros para que os/as formandos/as escrevam a sua vivência no sentido de encontrar respeito e dignidade.

Após a Primeira República (1889 a 1930) marcada pela desigualdade social e pobreza, sendo a educação destinada para elite dirigente, seguimos agora por um período chamado de Estado Novo, governado por Getúlio Vargas de forma ditatorial, depois de um golpe de Estado em 1937. Durante este tempo o desenvolvimento industrial possibilitou uma educação profissionalizante, preparando assim a mão-de-obra qualificada para o trabalho nas indústrias. Foi em 1930 que o governo criou o

¹⁶ “A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado nem nenhuma companhia de comércio, é desde o século XVI o grande fator colonizador no Brasil, a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América. Sobre ela o rei de Portugal quase reina sem governar. Os senados de Câmara, expressões desse familismo político, cedo limitam o poder dos reis e mais tarde o próprio imperialismo ou, antes, parasitismo econômico, que procura estender do reino às colônias os seus tentáculos absorventes.”. (Freyre, 1996, p. 40).

¹⁷ A título de demonstração acerca do patrimonialismo, apresento aqui as considerações na pesquisa da psicóloga Letícia de Andrade (2021, ponto 3). “As marcas do patriarcado permanecem na sociedade brasileira, pois mulheres continuam recebendo salários menores que os homens mesmo que ocupem os mesmos cargos e exerçam as mesmas atividades; mulheres com filhos pequenos encontram dificuldades para conseguir emprego; ainda têm seu caráter julgado pelo número de parceiros sexuais e suas roupas ainda são usadas como justificativas para a violência sexual. Muitas mulheres ainda iniciam e/ou permanecem em relacionamentos abusivos por tentarem, a todo custo, alcançar o único sucesso que aprenderam que poderiam ter: a manutenção da família. Muitas têm suas crenças religiosas abafadas, amizades abandonadas e seus posicionamentos políticos questionados.”.

Ministério de Educação e Saúde. Com a Constituição de 1934, foi estabelecido os primeiros passos em favor da educação:

a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; o ensino religioso facultativo; as responsabilidades em nível Federal, Estadual e Municipal sobre o financiamento da educação; a criação de um Plano Nacional de Educação que fiscalizasse todos os graus de ensino; a presença das disciplinas de educação moral e política nos currículos escolares (para desenvolver o espírito ético e patriótico). Porque abria novas possibilidades de ingresso na escola, aliadas aos benefícios e direitos concedidos pelo Governo à classe trabalhadora, este modelo imposto de educação foi muito bem aceito (Melo, 2012, p. 50 - 51).

Com a Constituição de 1937, o sistema educacional formalizou o ensino secundarista para quem planejava cursar o ensino superior e o ensino profissionalizante para quem pretendia ingressar logo no mercado de trabalho. Foi determinado que as indústrias e sindicatos criassem escolas para os/as filhos/as dos/as operários/as, conseqüentemente, o governo evitou a mobilidade social, garantindo a manutenção do *status quo* dos grupos dirigentes.

A política de desenvolvimento industrial empreendida por Getúlio Vargas e a reforma educacional, na prática, contradiziam entre si, pois o projeto político continuava a serviço de uma elite intelectual que se pretendia formar. Este descompasso entre a política de desenvolvimento industrial empreendida por Vargas e a reforma educacional, sugere uma explicação pela discrepância ou falta de alinhamento político. O fato de não priorizar a educação, deve-se pelo predomínio do setor agrário na economia brasileira (Palma Filho, 2010).

Neste contexto, somente entre os anos de 1940 a 1950, com a criação do ensino primário supletivo, hoje, Educação de Jovens e Adultos (EJA), constatou-se a diminuição do analfabetismo. Além disso, a liberdade e a livre expressão do pensamento, segundo Palma Filho (2010), acabou por favorecer o fim da ditadura de Vargas e a reforma de ensino primário, adequada à realidade brasileira e aos objetivos dos/as educadores/as, juntamente com as ideias pedagógicas do “Manifesto dos Pioneiros” (1932), que defendia a escola pública, gratuita, mista, laica e obrigatória, com garantia de uma educação para todos/as em favor do bem comum. Apesar das boas ideias, a educação ainda mantinha o distanciamento da realidade dos mais vulneráveis.

Com a Constituição de 1946 (artigos 146 a 175), inspirada no ideário liberal e democrático, a Carta veio reforçar a defesa da educação, incluindo outros

dispositivos como a publicação de livros e periódicos sem depender de licença do poder público; a defesa pela liberdade de consciência e crença; a garantia a “liberdade de Cátedra”, isto é, a autonomia para ensinar e expressar as ideias e teorias sem censura, com respeito ao rigor científico.

Neste período, o Brasil passou por profundas transformações socioeconômicas, definido pelo impulso do desenvolvimento. Tais alterações criaram novas necessidades no setor da educação, que não respondiam as novas demandas da sociedade. A legislação permanecia conservadora e elitista, e esta realidade só começou a mudar nos anos de 1980.

Para entender os rumos da educação, é mister atentar para as bases de um Estado financiador, com um plano político que procurou sempre manter a organização moral e cívica da sociedade, especialmente até chegar a República Nova (1946-1964) que terminou em regime de Ditadura Militar.

No período da ditadura militar (1964-1985) a educação brasileira ficou limitada no tocante ao conhecimento escolar, sendo privada a discussão política. Já o desenvolvimento econômico favoreceu a entrada de empresas internacionais e empréstimos de capital estrangeiro (Melo, 2012). Contudo, é preciso ter uma leitura crítica do mundo com a capacidade de interpretar e questionar a realidade social, política e cultural, para compreender a realidade em que se encontra. Posterior a isso, é indispensável fazer a leitura da palavra no sentido de transcender os limites impostos sobre o conhecimento, a assim, fomentar uma ação transformadora na sociedade (Freire, 1996).

A educação tecnicista era uma tendência pedagógica liberal, isto é, o/a aluno/a era um/a receptor/a do aprendizado, existia como preparação de mão-de-obra barata para atender o mercado de trabalho das indústrias estrangeiras. Dessa forma, a desigualdade social provocada pelo sistema aumentava e o fracasso na educação era sobreposto aos/às discentes. Isto significa dizer que a importância do compromisso no ato de ensinar, compreende o combate à ideologia dominante que insinua a neutralidade da educação, e esta é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996).

Sobre o termo “moral e cívica”, no campo da educação, os conteúdos contemplados nos currículos escolares, eram obrigatórias as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSP), ambas substituídas pelas matérias de Filosofia e Sociologia. Para ser professor/a de

Educação Moral e Cívica era necessário apresentar uma “Folha Corrida de Antecedentes Criminais” (Palma Filho, 2010).

Nesta conjuntura, o investimento na educação era concentrado mais na região Sul e Sudeste do Brasil e menos nas regiões Norte e Nordeste, aumentando assim, as desigualdades regionais (Melo, 2012). Quer dizer, existe um descompromisso na educação caracterizando-a de forma seletiva e excludente e que ampara uns e outros não.

Entretanto, na Constituição Federal de 1967, no título que diz respeito à família, da educação e da cultura, preconiza: A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (Brasil, 1967, Art. 168).

Os ideais de liberdade, de democracia e de solidariedade ficaram expressos apenas na lei, em defesa da unidade nacional, e não na vida prática do povo brasileiro, que deveria ascender no desenvolvimento educacional. Este modelo de ensino de solidariedade humana, sem aprofundamento científico, valorizando a educação particular em detrimento da pública, evitaria a concorrência no campo tecnológico e atenderia aos interesses de mercado internacional da elite. Contudo, a classe trabalhadora começou a despertar para o conhecimento profissional do processo produtivo e por melhores salários, o que incomodou muito a elite.

Quando me refiro à elite, quero dizer que, no mundo moderno, a legitimação do poder social é determinada pelos intelectuais que usam de privilégios para interesses pessoais (Souza, 2017). Desta forma, o Estado abriga uma elite corrupta e patrimonialista ao lado da real elite do mercado capitalista que afana a nação desde a colonização, disfarça o racismo existente, e combate com um falso moralismo de qualquer governo popular. Assim, a lógica da elite estatal é dominar através do mercado.

Depois do regime militar e em um contexto mais democrático, com a nova Carta Magna, o Brasil trouxe uma nova redação sobre a educação, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a capacitação para o trabalho, como diz a Lei:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, Art. 205).

De acordo com a nova norma do Brasil, a educação teria um plano nacional plurianual, estabelecendo desde a erradicação do analfabetismo até a promoção humana e científica do país.

No ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 que trouxe inovações como: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), entre outros.

Estas mudanças na política educacional não diminuíram as desigualdades econômicas e sociais no decorrer da história. A elite sustentou e sustenta com o Estado essa disparidade para atender o mercado de concorrência e aos interesses do público capitalista. Esta concepção faz jus a crítica do pensamento de Freire (1987), Bourdieu e Passeron (1992) e Souza (2017), no sentido de que a educação e outras instituições são utilizadas para controlar e perpetuar a injustiça social.

A contrarreforma no Brasil dos anos 1990 exerceu uma pressão contra a proposta constitucional, criando políticas paralelas que enfraquecem a democracia, cortando o financiamento devido a decisões econômicas e compromissos internacionais, e manipulando grupos da sociedade civil. Esta ação foi uma forma sofisticada de clientelismo, ou neocorporativismo, que envolve a distribuição estratégica de recursos limitados, Behring e Boschetti (2016).

Apesar desta desarmonia social, é possível vislumbrar as possibilidades alcançadas na esperança de novos caminhos para o Brasil. No período de 2004, no governo do presidente Lula, com o plano para combater a fome de milhões de brasileiros, mas também, com o propósito de melhorar a educação, a partir dos mais necessitados, foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), com bolsas de estudos integrais ou parciais para alunos/as sem condições financeiras.

Segundo Schwarcz (2019), o perfil da educação do Brasil nas duas últimas décadas, melhorou nas taxas de analfabetismo e avançou no investimento com a educação. Contudo, as populações mais vulneráveis ainda sofrem com o

analfabetismo e com a precariedade na educação, enquanto a elite se beneficia com as melhores escolas privadas e com as universidades públicas.

Nestas constatações de desigualdade social, no contexto da educação em contradição com a garantia da cidadania pelo Estado, o país se depara com a ideologia da elite por meio de um discurso conservador, antidemocrático e misógino que impõe a livre concorrência para o mercado de trabalho, enquanto ironiza para a ralé antigas lições as quais remontam ao “deitado eternamente em berço esplêndido”, do nosso Hino Nacional.

Para o sociólogo Jessé Souza, o termo ralé significa a classe social mais marginalizada e excluída, ignorada pelas políticas públicas, considerada incapaz e inferior, impedida de mobilidade social.

No contexto das classes populares, nosso estudo dos batalhadores se concentrou na determinação das fronteiras que os separam da “ralé”, por um lado, e da classe média verdadeira, por outro.” [...] “Assim, do mesmo modo que a não incorporação familiar, escolar e social dos pressupostos de qualquer aprendizado e trabalho moderno é o que produz e reproduz a ralé, os “batalhadores” representam a fração das classes populares que lograram sair deste círculo vicioso.” (p. 120). “Os filhos das classes médias, com grande probabilidade, possuem esses “estímulos” emocionais e afetivos, ou seja, possuem esse “capital cultural”, o que garantirá sua reprodução de classe como “classe privilegiada” em dois sentidos. Em primeiro lugar, chegarão como “vencedores” na escola e depois no mercado de trabalho, e ocuparão espaços que as “classes populares” – classe trabalhadora e “ralé” – não poderão alcançar” (Souza, 2015, p. 120 - 131).

Já no que diz respeito a questão da misoginia é tão grave que merece uma explicação mais aprofundada. Para tanto, trago aqui um pensamento da historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz que diz:

Toda sociedade elabora seus próprios marcadores de diferença. Ou seja, transforma diferenças físicas em estereótipos sociais, em geral de inferioridade, e assim produz preconceito, discriminação e violência. Se o conceito de “diferença” implica reconhecer, como explica o filósofo Michel de Montaigne (1533-92), que “o homem é um assunto espantosamente vão, variado e inconstante”, no sentido de ser rica e plural a experiência humana, o termo, na prática, tem sido mais utilizado para desqualificar. No mundo contemporâneo, ele também é aplicado para justificar um tipo de comportamento que privilegia a formação de grupos isolados em suas mídias digitais, separados por seus interesses e polarizados nas suas identidades; cada qual ficando prisioneiro cativo e afetivo da sua própria bolha. [...] “Na lista de marcadores sociais, com impacto na realidade em que vivemos, estão incluídas categorias como raça, geração, local de origem, gênero e sexo, e outros elementos que têm a capacidade de produzir diversas formas de hierarquia e subordinação. Em nossa sociedade, o uso perverso de tais categorias tem gerado todo tipo de manifestação de racismo, levado ao feminicídio, produzido muita misoginia e homofobia, bem como justificado uma disseminada “cultura do estupro”, cujos números continuam alarmantes,

mas são, ao mesmo tempo, majoritariamente silenciados no país...” [...] “A misoginia se manifesta de muitas formas, que vão desde a exclusão social até a violência de gênero. Ela aparece retratada igualmente na antiga formação patriarcal de nossa sociedade, a qual carrega, até a atualidade, a certeza do privilégio masculino, a banalização da violência contra a mulher e a tentativa de sua objetificação sexual (Schwarcz, 2019, n.p).

Não menos preocupante e indigna é a discriminação contra as mulheres, o feminicídio, os povos nativos, os negros e as negras, além da lgbtfobia. Ademais, a corrupção acontece e se reproduz entre quem oprime e quem é oprimido, aumentando mais ainda a desigualdade e a violência na sociedade. Assim, para os dominadores, é melhor estar protegido com armas e não com educação.

Para fundamentar o que digo, seguindo o argumento de Schwarcz (2019), destaco o tipo de manifestação de racismo, que leva ao feminicídio, à misoginia e à homofobia, bem como a justificativa da “cultura do estupro”, com números alarmantes, mas, silenciados no país. Nesta mesma cadência, mulheres negras com idades entre quinze a trinta anos, têm mais vezes de serem assassinadas no Brasil do que as brancas na mesma faixa etária. Além disso, “quanto mais elas alcançam postos elevados no trabalho e fora de casa, mais se avolumam os casos de feminicídio” (Schwarcz, 2019, n.p).

Com relação aos povos originários no Brasil contemporâneo, outro preconceito e racismo existem, como aponta Schwarcz, com o número de mortes elevado, por conflitos entre agricultores, garimpeiros, pescadores, caçadores, posseiros, fazendeiros, empresas madeireiras, entre outros, resultado de disputas históricas em todo o território. Ainda coexiste o saneamento básico precário, aumento da violência policial contra mulheres indígenas, doenças infecciosas e parasitárias, além da destruição do meio ambiente.

Quanto à escravização e ao racismo em nossa história, corroborando com Schwarcz (2019), segue a sentença: mata-se o indivíduo, mas também a sua memória. Os negros e as negras morrem mais cedo e têm menor acesso aos direitos que todos/as cidadãos/ãs brasileiros/as. A exclusão afro-brasileira é visível na sociedade e a disparidade salarial segue com a violência.

Partindo desse pressuposto, de acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego de 01 de abril de 2024, as mulheres ganham menor salário em relação aos homens no Brasil, chegando a uma diferença a menos em torno de 19,4%, e em cargos mais elevados, a diferença chega a 25,2% (Brasil, 2024).

Nesta mesma pesquisa, as mulheres negras sofrem por serem minoria no mercado de trabalho (2.987.559 vínculos, 16,9% do total), e por obter uma renda menor de R\$ 3.040,89, o que corresponde 68% da média. Nesse cálculo, as mulheres não negras ganham mais e os homens não negros ganham R\$ 5.718,40 (27,9% acima da média) (Ibidem, 2024).

Segundo os dados demográficos adotados no Atlas da Violência de 2024, a população negra é desproporcionalmente afetada pela violência no Brasil. Em 2022, pessoas pretas e pardas, são vitimadas por homicídio que corresponde a 76,5% do total registrados no país, isto é, 35.531 vítimas, e isto equivale à taxa de 29,7 homicídios para cada 100 mil habitantes desse grupo populacional. Em outras palavras, em média, para cada pessoa não negra assassinada no Brasil, 2,8 negros/as são mortos/as (Cerqueira e Bueno, 2024).

Em outros dados, o perfil de sujeitos criminalizados como traficantes no Brasil, na maioria são homens (86%), jovens (72%), de baixa escolaridade e negros/as (68%) (Cerqueira e Bueno, 2024).

Nesta direção, ainda no pensamento da historiadora e antropóloga Schwarcz (2019), como é possível representar o país, com uma suposta coesão compartilhada, quando ainda somos uma sociedade tão desigual em todos os sentidos? Neste raciocínio, cabe dizer também que os crimes recorrentes no Brasil contra LGBTQIAPN+¹⁸ só vem aumentando. Vejamos,

em 2022, 8.028 pessoas dissidentes sexuais e de gênero foram vítimas de violência no Brasil, um aumento de 39,4% em relação a 2021, quando foram registrados 5.759 casos. Analisando a série histórica desde 2014, nota-se que os casos cresceram ano a ano, à exceção de 2020, primeiro ano da pandemia de Covid-19, quando os serviços presenciais caíram consideravelmente (Cerqueira e Bueno, 2024, p. 62).

Tudo isso acompanha uma associação direta entre política autoritária e conduta moral e sexual.

Seguindo os estudos que relacionam a política social unida à educação e à cidadania, e não apegada somente às questões da gestão administrativa de governo, é de interesse, nesta pesquisa, o vínculo do contexto social da política na realidade dos mais vulneráveis. Este posicionamento permite comprovar o sentido da

¹⁸ A Sigla LGBTQIAPN+ designa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trans, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binárias, dentre outras.

pobreza como fruto do próprio Estado neoliberal capitalista que reprime a vida de forma integral.

O pobre, por sua vez, neste sentido, é o sujeito histórico que enfrenta esta situação em busca de sua emancipação. A exclusão dos pobres no mercado de trabalho só diminui o grau de sua cidadania. É óbvio que não é uma política social que trará a redenção ou a panaceia sobre a pobreza. Daí a necessidade da educação para a cidadania. Sem conhecimento não se entende a realidade histórica e dialética que existe entre opressor e oprimido.

Partindo desse pressuposto, compreendo que desde o processo da alfabetização, a pessoa começa a desenvolver a identidade individual e de classe, e tem a ver com a formação da cidadania, como observa Freire (2001). Contudo, é necessário entender que a educação não é neutra, tem profundidade com a participação comunitária, e precisa fazer desse aprendizado um ato político.

Neste sentido, observo que a participação de quem atua na educação e na comunidade interagindo o conhecimento, com a voz e a vez para decidir questões sociais e políticas, como direito democrático de cidadania, não elitista e discriminatório, tem relação direta e necessária com a prática educativo-progressista, se de fato for coerente com o discurso (Freire, 2001).

Outro aspecto pertinente em torno da educação para a cidadania, atravessa a relação entre opressor e oprimido. Ao perceber que a tomada de consciência demonstra uma insatisfação social, esta contrariedade é componente real de uma situação de opressão, segundo Freire (1987).

De acordo com o autor, a opressão é resultado de uma violência instrumentalizada pela ideologia, que se manifesta na alienação e na ignorância. É um instrumento de desumanização, pois a opressão é necrófila. Para os oprimidos, é essencial ganhar a consciência crítica da opressão.

Na práxis desta busca, a libertação surge da dualidade do problema da consciência oprimida e da consciência opressora. Quando aqueles que vivem essa ambiguidade imposta pela situação de opressão chegam ao poder, terão a impressão de que alcançaram de fato o comando, Freire (1987).

Entendo que o raciocínio de uma educação como prática da liberdade, é o caminho real para que a justiça social desenvolva. A educação como prática de dominação, continuando na crítica freiriana, perpetua a ingenuidade dos/as educandos/as e, em seu marco ideológico, busca doutriná-los/las para que se

acomodem ao mundo da opressão. Já o tóxico imposto pelo opressor, busca eliminar, não só economicamente, mas, rouba dos oprimidos, a sua palavra, a sua voz e a sua cultura Freire (1987).

Portanto, a política social não é somente uma ação exclusiva do Estado. Os/as trabalhadores/as vulneráveis que se organizam em sindicatos, por exemplo, desenvolvem uma política social em favor da educação e da cidadania, pelo menos é para ser no sentido preventivo, e que deve atingir à raiz do problema.

A política social não deve ser compreendida com dicotomia em relação à política econômica. O bem-estar social (*welfare state*) não pode ser algo em que o Estado se beneficia em detrimento de uma política democrática popular, deixando sem rumo a sociedade que produz, mas vive sofrendo as consequências do abandono econômico. A pobreza não é um fruto emergencial. É uma realidade estruturada historicamente pelo sistema no modelo do Estado da República brasileira. Portanto, a política pública nasce desta realidade.

Corroboro com o pensamento de que existe uma integração entre política social e econômica, por defender a interdependência entre essas esferas, que impactam diretamente nas condições sociais da população. Este argumento justifica o papel do Estado no combate à pobreza e na promoção da inclusão social (Behring e Boschetti, 2016).

É fundamental a compreensão da função social da escola que faz da educação uma preparação para o mercado de trabalho ou para a produtividade da economia da sociedade. Além disso, a educação desenvolve também um papel crítico por despertar no ser cidadão o sujeito social que atua na formação e no trabalho.

Nos termos de Freire (1987), a conscientização possibilita a inserção do sujeito no processo histórico e inscreve na busca de sua afirmação e é de tal modo como percebo na prática docente. Assim, os oprimidos que se engajam na luta, retiram as condições de entendimento como sujeitos e não como objetos de sua realidade. Logo, a investigação do pensar do povo não acontece sem ele, como sujeito do seu pensar.

Neste mesmo sentido, as indagações que observo, conduz a pesquisa quando interpela sobre a necessidade de convivência entre os saberes curriculares fundamentais aos/às alunos/as e a experiência social destes/tas. E ainda, por que não discutir as questões políticas e ideológicas dos descasos dos dominantes provocados nas áreas pobres da cidade? Estas são implicações freirianas que perguntam sobre a

ética de classe embutida no abandono social. Será que os/as educadores/as e a escola não têm nada a ver com isso? (Freire, 1996).

Respondo estas indagações dizendo que a educação emerge como um instrumento de correção dessas distorções sociais, mas pode gerar também uma dependência da estrutura social mantida pelo Estado que reforça a dominação e legitima a marginalização. Desse modo concordo com Saviani (2008).

O autor ora referido explica que a hegemonia da classe dominante adota a escola como um aparelho ideológico, com os princípios da burguesia que ocasiona a sujeição da ideologia proletária. Seguindo o raciocínio do escritor e pedagogo, esta é uma concepção reprodutivista e tecnicista fadada ao fracasso, porque não desenvolve a função social da escola.

De outro modo, a educação qualitativa que inclui a pessoa integralmente, não só na produção e consumo, mas, reconhece pelo pagamento de um salário digno que proporciona o bem-estar. Em outras palavras, a cidadania acontece quando o sujeito vive com seus direitos garantidos plenamente; quando é atuante quanto a sua formação e a sua atitude política consciente: que dialoga com a diversidade, que cuida do patrimônio público, que age com democracia, que zela pelo meio ambiente, que pratica a ética e a empatia.

De acordo com a notícia de 2011 da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) que é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986, com sede em Brasília, busca em sua missão, articular e integrar as lideranças municipais de educação com o propósito de construir uma educação pública com qualidade social.

Neste sentido, o Brasil tem tido um avanço na universalização da educação, mas sem as condições necessárias para as escolas atenderem a nova demanda de crianças e jovens, além da falta de vagas, e assim, a educação pública piorou em termos de qualidade. Conforme a pesquisa, o Brasil pode até alcançar um nível elevado na economia, mas sem educação, de que valerá? (Undime, 2011).

Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2021, os recursos para a educação, nem sempre atendem para diminuir as desigualdades no acesso à Educação Infantil no Brasil. Os dados expostos nesse período mostram que mais da metade (15%) das crianças de 0 a 3 anos da população mais rica, estiveram matriculadas na Educação Infantil, enquanto

a população mais pobre era de 26%. Além disso, muitos jovens de condições mais vulneráveis não concluem seus estudos (OCDE, 2021).

Como entender a trajetória
da educação brasileira
através das Diretrizes
nas terras das palmeiras?
Veremos o que diz a Lei
com toda a sua justeza. (Sousa, 2025).

4.1 A LDB Nº 4024/1961

A Lei 4024/1961 que tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com atribuições de zelar pela qualidade do ensino, examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e de oferecer sugestões para sua solução, apesar de intenção progressista, a implementação prática foi insuficiente.

Para os pensadores da educação da época desta Lei, como, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, entre outros, as desigualdades regionais e a falta de infraestrutura adequada em várias partes do Brasil impediram que os objetivos da lei fossem plenamente alcançados, considerando as questões mais amplas de estrutura social e política. Além disso, a influência de grupos conservadores e religiosos, colaborou na educação técnica e profissionalizante, marca da história da pedagogia do Brasil (Saviani, 2011a).

O reconhecimento desta lei se dá por estabelecer as bases para a estruturação do sistema educacional brasileiro que regulamenta desde o ensino fundamental ao nível superior. Outra verificação é a expansão da rede pública de ensino com a possibilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

O perfil desta norma aborda vários aspectos da educação, incluindo a estrutura dos níveis de ensino, os currículos, a formação de professores/ras e a avaliação. Contudo, quanto a avaliação que fazia um “controle de leitura” Freire (1987), não tinha um detalhamento preciso sobre os procedimentos de qualificação e do pensar verdadeiro dos/as discentes. Embora haja uma preocupação pelo desenvolvimento integral do/a estudante.

A crítica acerca das diretrizes em questão, consiste na generalização da mesma, por causar interpretações diversas que, segundo Freire (1987) e Souza (2017), pende para a elite dominadora, em prejuízo dos vulneráveis, o que resultou em práticas de avaliação inconsistentes em diferentes níveis e instituições de ensino.

Tal orientação, considerada rígida e inflexível, não atendia às mudanças sociais, econômicas e culturais, no contexto das políticas públicas do sistema educacional. Concomitante a isto, resultou numa dificuldade em implementar inovações e atualizações curriculares. Neste sentido, houve pouca relevância para a realidade dos/as alunos/as, e ausência da inserção dos/as jovens no mercado de trabalho (Souza, 2017).

Na análise de Freire (1987), a Lei 4024/61 privilegia o conteúdo e na memorização mecânica e orienta fazer avaliações para medir o conhecimento acumulado, desconsiderando as habilidades práticas e competências críticas. Portanto, esse modelo limitou o desenvolvimento integral dos/as alunos/as e contribuiu para a desigualdade social, favorecendo as escolas privadas em benefício da alta sociedade. Contudo, a lei abriu caminho para debates mais aprofundados sobre o papel da avaliação no processo educativo em busca de aprimorar o sistema de avaliação escolar no Brasil.

4.2 A LDB Nº 5692/1971

Passando agora para a Lei 5692/1971, a segunda diretriz da educação do Brasil, seu objetivo geral buscou proporcionar a formação dos/as educandos/as, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização e qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania, na análise de Freire (1987).

Neste sentido, tentava conduzir os/as formandos/as à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou auxiliar técnico. Esta foi uma reforma educacional imposta pelo Estado de Segurança Nacional (ESN) que reformou o sistema educacional brasileiro durante o regime militar. Ela reestruturou o ensino de primeiro e segundo graus (equivalentes ao atual ensino fundamental e médio), introduzindo a educação profissionalizante obrigatória no segundo grau e alterando a estrutura curricular das escolas.

Cheguei a conviver com algumas críticas em meus estudos, quando fiz o curso Técnico em Contabilidade na década de 1980, e aqui me refiro a obrigatoriedade de uma formação profissional forçada. Ou seja, não tinha opção para escolher uma carreira acadêmica que não fosse técnica, o que limitava a formação integral, reduzindo a ênfase no conhecimento intelectual e humanista.

Esta redução da qualidade do ensino que introduziu a formação profissional em massa sem a devida infraestrutura, sem a qualificação docente e material didático adequado, escolas despreparadas para a implementação dos cursos, impactou negativamente no aprendizado dos/as alunos/as e resultou na baixa qualidade da educação do Brasil.

Deste modo, a lei reforçou as desigualdades sociais, centralizou o currículo, impondo um modelo educacional uniforme e profissionalizante para todo o país, na tentativa de moldar os/as jovens aos interesses do regime militar, o que refletia a ideologia autoritária do governo, na tentativa de minimizar o pensamento crítico e a formação autônoma e democrática.

Com este discernimento, seguindo o argumento de Saviani (2018), o desenvolvimento social, que também depende da educação, cai no individualismo do modelo neoliberal e deixa de atender os princípios norteadores da Constituição Cidadã e aos documentos da educação nacional.

4.3 A LDB Nº 9394/1996 e a BNCC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabeleceu princípios e diretrizes para a educação no Brasil, incluiu aspectos relacionados à avaliação. Diversos/as autores/ras discutem a avaliação educacional no contexto da atual LDB, abordando tanto as implicações legais quanto as práticas pedagógicas.

Entre os critérios que a nova LDB determina, destaco o Art. 24, inciso V, alínea “a”, que especifica a verificação do rendimento escolar, que deve observar a avaliação contínua do desempenho do/a aluno/a, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as avaliações, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2015).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC têm um foco no desenvolvimento das competências e das habilidades dos/as formandos/as, considera também seu

contexto e suas características na aprendizagem, no processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade. Busca construir e aplicar avaliações formativas orientadas pela ética e pelo bem comum, (Brasil, 2018).

Ao relacionar a LDB com a BNCC, observo que as políticas educacionais precisam reforçar a sua atuação nos aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, geográficos, inclusivos e ecológicos, na perspectiva de superar a visão economicista do neoliberalismo, que incentiva um processo de reestruturação global do capitalismo, voltado para o livre funcionamento do mercado e com redução do papel do Estado.

Neste entendimento, são inegáveis as implicações que geram injustiça social, desemprego, fome e pobreza, que alargam o contingente de excluídos e amplia as desigualdades entre países, classes e grupos sociais, como nos alerta Libâneo (2012).

A reorganização do capitalismo globalizado trouxe novas exigências, agendas, atitudes e discurso ao setor educacional, principalmente a partir da década de 1980, sobretudo nos países subdesenvolvidos. Com isso, exorta Libâneo (2012), a função social da escola começou a desenvolver novas habilidades cognitivas, e as competências sociais adaptadas para a formação do indivíduo ao novo paradigma, como um produto para o mercado consumista.

Com esta avaliação, o mesmo autor, afirma que no âmbito escolar existe uma crise na função socializadora pela concorrência com a multimídia e o mercado cultural. Com isso, o Brasil tem vivenciado, desde a década de 1990, um grande processo de ajuste do sistema educativo, como um projeto que traz o objetivo de adequar a educação escolar às novas demandas e exigências do mercado. Tal argumentação, alega que a esfera privada é detentora de maior eficiência, deste modo, enfraqueceu os serviços públicos que levou à privatização desenfreada de serviços educacionais, entre outros (Libâneo, 2012).

Outro aspecto relevante das políticas educacionais e do funcionamento das escolas é o Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP é elaborado com a finalidade de descentralizar e democratizar as decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na instituição, promovendo uma maior inclusão dos/as agentes escolares no processo decisório. Este documento, previsto pela LDB/1996, Art. 12 e 13, que deve estar em permanente avaliação, significa o compromisso pela aprendizagem efetiva dos/as alunos/as e por sua inserção na cidadania e na emancipação humana.

No Brasil dos anos de 1990, em conexão com as reformas curriculares, foi adotada a avaliação em larga escala, sob a influência dos acordos financeiros internacionais. As escolas e o corpo docente foram induzidos a seguir as matrizes curriculares de referências, metas de resultados e uma lógica competitiva, para a realização dos testes/exames em grande proporção.

Continuando esta análise sobre a avaliação, e de modo mais enfático, a avaliação em larga escala, considero o que diz na introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento de referência para a formulação dos currículos das redes escolares e das propostas pedagógicas, que deverá:

contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

Seguindo as orientações da base educacional do Brasil, encontramos as competências definidas como a mobilização do conhecimento, seguidas das habilidades cognitivas e socioemocionais, que avaliam a aprendizagem e envolvem “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Com essa definição, a BNCC identifica a educação com valores que devem estimular atitudes que contribuam para a transformação da sociedade, com práticas mais humanas, justas e com os cuidados de preservação da natureza, alinhados com os objetivos de desenvolvimento sustentável, como erradicação da pobreza, fome zero, agricultura sustentável, saúde e Bem-estar, educação de qualidade, dentre outros.

Mediante o exposto, é de bom entendimento a verificação desse tratamento didático, que tem a pretensão de realizar a construção de conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes, conforme os termos da LDB que preza pela igualdade, a liberdade e o respeito.

Nesta perspectiva, a BNCC aponta as dez competências para a educação básica, que de maneira resumida, aborda em valorizar e utilizar os conhecimentos para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; exercitar a curiosidade intelectual em benefício das diversas manifestações artísticas e culturais em diferentes linguagens; utilizar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética nas diversas práticas sociais; entender as relações do mundo do trabalho

alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental; conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; agir pessoal e coletivamente, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

Com este entendimento patente, fica nítido que o marco legal, pela Constituição Federal de 1988, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, e pela LDB que assegura a formação básica comum, temos em mãos, os fundamentos pedagógicos da BNCC, que foca no desenvolvimento de competências e que as decisões pedagógicas devem estar orientadas por elas.

Neste cenário, a sociedade contemporânea vislumbra um compromisso pela educação integral, com apoio na BNCC que defende a igualdade, a diversidade e a equidade. Este documento normatiza algumas ações com as diversidades de currículos como, contextualizar os conteúdos na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos/as, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.

Proporciona uma avaliação formativa de processo, embora defenda o desempenho por meio de exame de resultado. Orienta manter formação permanente para o corpo docente, o que acontece preferencialmente nas áreas de português e matemática, o que é cobrado nas avaliações em larga escala. Considera a organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Brasil, 2018).

Nesta pesquisa, o foco está voltado para o aprendizado dos/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental, com base nas entrevistas com os/as docentes. Este público participa com maior criticidade de situações diversas e interage com várias áreas de conhecimentos em sua formação, para a autonomia de seu próprio protagonismo, dentro e fora da escola. Neste contexto, entendo que as avaliações devem proporcionar o desenvolvimento formativo de liderança, com habilidades para tomar decisão, orientadas pelos parâmetros da ética e pelo bem comum.

No domínio da decisão subjaz a avaliação e a ética, ratificando com a visão freiriana, que exige responsabilidade. Neste contexto, as avaliações pedagógicas de

alunos/as e de professores/as são cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos.

Naturalmente, não quero fazer apologia contra a avaliação, mas, Freire (1996), diz que, resistir aos métodos silenciadores que emudecem os vulneráveis é inevitável, pois, a forma como as avaliações são elaboradas e acompanhadas, merece a condução e a verificação da comunidade educativa.

Vi como isto funciona no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE).

4.4 O SPAECE: avaliação ou política de resultado?

SPAECE: avaliação ou depreciação?
Preciso fazer uma releitura
do mundo que somos como nação
com a voz e a vez das culturas
com o eco da palavrão
pelo conhecimento que tudo muda. (Sousa, 2025).

O SPAECE, programa criado pelo Governo do Ceará, em 1992, através da Secretaria da Educação (SEDUC), proporciona a Avaliação de Desempenho Acadêmico, que é um processo de análise sobre o desenvolvimento do/a aluno/a em relação ao ensino-aprendizagem, de forma contínua e cumulativa, que considera diversos fatores, como atitudes, motivação, relação professor/a aluno/a e entorno familiar.

É oportuno, aqui, ressaltar como foi realizado o levantamento bibliográfico sobre o tema da avaliação externa ou em larga escala para esta pesquisa, no contexto brasileiro e em particular, no Ceará. Primeiro percebi em minha vivência docente, a prática anual do SPAECE, que não contemplava nem considera sete disciplinas do Ensino Fundamental (Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História e Inglês).

Por que não são incluídas as demais áreas do conhecimento? A partir disso, compreendi que era preciso entender os termos relevantes como: *avaliação externa da educação, avaliação em larga escala no Brasil, Sistema de avaliação, exame nacional, índice de desenvolvimento e gestão ou política de resultados*.

Ainda nessa sondagem, comecei a investigar artigos pela Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scientific Electronic Library Online - SciELO*); repositórios

de universidades locais; Ministério da Educação; Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) com informações acerca do SPAECE; Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME); LDBs, BNCC, Leis e documentos de referências curriculares. Além de autores/as das áreas de pedagogia, sociologia, economia, serviço social, história, entre outros/as.

De acordo com a BNCC, deve “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências” (Brasil, 2018, p.5), supracitadas. Além disso, “precisa assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 24).

Esta avaliação realizada pelo SPAECE, segue o modelo de exame externo anual em larga escala, que classifica as competências e habilidades dos/as discentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, para atender uma política de resultado.

Esta apuração procura identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos/as alunos/as; busca fomentar políticas públicas na área da educação no Ceará. Esta avaliação é de forma censitária e tem como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para tanto, estabelece em seus objetivos:

fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino (Ceará, 2024b, n. p).

O SPAECE é composto por diferentes avaliações, como: SPAECE-Alfa, avalia a alfabetização no 2º ano; avaliação do ensino fundamental, se volta aos/às alunos/as do 5º e 9º anos, e avaliação do Ensino Médio, com enfoque nos/as alunos/as da 1ª, 2ª e 3ª séries.

Historicamente, a idealização do SPAECE-Alfa, surge pela importância na alfabetização das crianças, acompanhada pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Esta modalidade atende as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública do estado do Ceará e do município de Fortaleza, que deve atender os objetivos do Sistema Permanente de Avaliação, conforme visto.

A Avaliação do Ensino Fundamental, realizada nas séries finais, visa diagnosticar o conhecimento e acompanhar o desempenho dos/as alunos/as do 5º e 9º anos, considerando fatores que impactam o rendimento. Os resultados orientam ações prioritárias na Rede Pública de ensino.

O Ensino Médio também passa pelo crivo do SPAECE, e envolve todas as escolas públicas de todos os 184 municípios cearenses. As informações coletadas por essa avaliação fornecem um panorama dos resultados de aprendizagem dos/as alunos/as, destacando seus pontos fortes e fracos, além de oferecer dados sobre os professores e gestores das escolas estaduais. Por ser uma avaliação de caráter longitudinal, ela permite acompanhar o progresso individual de cada aluno/a ao longo do tempo (Ceará, 2024).

Pelo histórico do SPAECE, a primeira edição contemplou em 1992, somente o município de Fortaleza, quando avaliou 10.590 alunos/as da 4ª série (atual 5º ano) e 4.010 alunos/as da 8ª série (atual 9º ano) de 157 escolas do Ceará. O instrumental de avaliação continha 25 questões de múltipla escolha das áreas de Português e Matemática (Ceará, 2024a). Estudantes do Ensino Fundamental avaliados: 14.600.

Em 1993, outra amostra contemplou, além de Fortaleza, as sedes das 14 Delegações Regionais da Educação (Dere), com o total de 15 municípios e um quantitativo de 22.886 alunos/as avaliados (Ceará, 2024a).

A terceira edição aconteceu em 1994 e seguia a mesma metodologia e amostra. No ano de 1995, veio uma mudança com a mesma finalidade do SAEB, que começou a avaliar os anos finais (5º e 9º do ensino fundamental), com a decisão de avaliar a cada dois anos (Ceará, 2024a).

Sobre o SAEB, quero ressaltar a importância histórica de iniciativa no que diz respeito a ampliação de uma avaliação a nível nacional, que favoreceu no conhecimento do sistema educacional brasileiro, quando foi aplicado pela primeira vez em 1990.

O objetivo foi subsidiar o monitoramento de políticas públicas, mas, não há concordância em ser, de fato, em profundidade, uma vez que deixa de atender as reais necessidades da formação cidadã e da justiça social, em favor dos/as discentes, em particular, os mais vulneráveis.

No decorrer da trajetória do SPAECE, em 2004, foram avaliadas 2.631 escolas públicas do Ceará e de Fortaleza, “187.577 alunos das 4ª e

8ª séries (atual 5º e 9º ano) do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, com 72.812 da rede estadual e 114.765 da rede municipal” (Ceará, 2024a, n. p.). Foi dessa forma que o SPAECE universalizou a atuação das escolas do estado e do município que contavam com mais de 25 alunos/as nas turmas avaliadas.

De acordo com o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que trata das diretrizes e linhas de ação básicas que configuram o Projeto Curricular, busca assegurar o direito da aprendizagem com qualidade social, à luz da BNCC, como uma decisão política do Estado em benefício da escola democrática.

E ainda, identifica o contexto cearense que articula e integra uma política educacional em prol da justiça social, com princípios éticos e competências socioemocionais, a serem trabalhadas no processo das avaliações da aprendizagem. Desta forma, compreende a educação integral como uma ação conjunta, também como instrumento de formação de valores e aprimoramento para o trabalho (Ceará, 2019).

Veja que o SPAECE proporciona a Avaliação de Desempenho Acadêmico, um processo de análise sobre o desenvolvimento dos/as discentes em relação ao ensino-aprendizagem. Aqui vale lembrar que tanto o DCRC como o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), verbalizam um lema sustentado por um tripé que determina os pilares: incluir, educar e transformar.

São princípios que convergem como diretrizes que buscam “garantir educação pública com qualidade e equidade, com foco no desenvolvimento integral dos/as estudantes e na redução das desigualdades” (Fortaleza, 2024a). Desse modo, o Documento objetiva garantir as aprendizagens previstas de forma inclusiva, equitativa e integrada.

Ao relacionar o SPAECE com as diretrizes do DCRFor, encontro no processo educativo emancipador, o envolvimento de

diferentes valores sócio-histórico-culturais que fazem necessários para garantir aprendizagens adequadas para ser e conviver no mundo contemporâneo, de forma a transformá-lo em um mundo mais inclusivo e justo (Fortaleza, 2024, p. 13).

O que já foi dito sobre a escola de qualidade social abrange dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o mundo dos/as discentes no que diz respeito à educação, o bem-estar das pessoas e a democracia.

O DCRFor orienta o desenvolvimento das estratégias e metodologias fazendo uma articulação entre a formação, o currículo e a avaliação como um tripé da gestão municipal da educação de Fortaleza.

Nesta circunstância, a prática pedagógica deve ser socialmente contextualizada, formar sujeitos críticos e reflexivos sobre suas condições de serem no mundo, para o exercício da humanidade e cidadania, inserindo e alinhando temas integradores como, meio ambiente, cidadania, Relações étnico-raciais etc., (Fortaleza, 2024).

Convido agora a fazer uma reflexão mais específica acerca da avaliação em larga escala, ao entender que o foco principal das ações do Estado, relacionadas a este modelo de provas padronizadas na Educação Básica, passam como reformas educativas e com uma centralização dos sistemas de avaliação.

Desse modo, estimula mecanismos de competição entre as escolas; controla a avaliação e a alocação de recursos. Assim, por meio das avaliações, busca-se induzir um discurso progressista com uma agenda educacional transnacional (Bauer, Alavarse, Oliveira, 2015).

Este processo é compreendido pelas políticas de responsabilização e prestação de contas, chegando até a premiação de professores e escolas. “Não atentam para outras demandas que as escolas enfrentam, como as necessidades sociais do público que tem acessado a escolarização formal e que, anteriormente, estava excluído dela” (Bauer, Alavarse, Oliveira, 2015).

Os autores citados fazem críticas ao uso dos resultados das avaliações em políticas de alto impacto, por um viés da valorização dos efeitos educacionais, em detrimento dos processos escolares, ao mesmo tempo, que incentivam aos/as discentes e escolas a procurarem estratégias para aumentar os resultados obtidos sem, necessariamente, melhorar o aprendizado dos/as alunos/as (Bauer, Alavarse, Oliveira, 2015).

De acordo com os mesmos autores, existe uma:

desarticulação, um distanciamento, entre os acadêmicos da área de avaliação e os responsáveis pela definição das políticas, que se mantêm isolados em seus respectivos campos de atuação. [...] não respondidas pelo discurso da “autonomia da escola” (Bauer, Alavarse, Oliveira, 2015, n.p.).

E assim, persiste a falta de conexão entre acadêmicos da área de avaliação e os formuladores de políticas educacionais. E ambos permanecem isolados em suas esferas de atuação, incluindo aqui a "autonomia da escola" que é tão questionado,

como percebo na minha prática docente. Seria interessante aprofundar as razões desse distanciamento e os possíveis impactos dessa desconexão na efetividade das políticas educacionais com influência na política social.

Segundo um estudo feito pelo Observatório Movimento Pela Base, em sua apresentação, aponta para uma mudança preconizada pela BNCC, refletida nos currículos estaduais e municipais, que possibilita um alinhamento aos sistemas de avaliação em larga escala, e proporciona novas práticas didática para o redesenho das avaliações processuais formativas (Avaliações [...], 2021).

Na Revista de Políticas Públicas, Souza (2019), expõe um artigo com teses e dissertações das principais críticas sobre a avaliação em larga escala feitas por pesquisadores, que colheram diretamente dos/as educadores/ras, e resumindo, este modelo desconsidera os aspectos característicos da região onde os/as alunos/as estão inseridos/as; necessita de disponibilizar materiais para os/as professores/as melhorarem os índices visando práticas voltadas aos resultados; angustia e sobrecarrega alunos/as que não alcançam o resultado esperado; não compreendem o papel da avaliação como processo formativo; é uma avaliação de viés gerencialista; a análise aprofundada é deixada de lado priorizando outras ações; as avaliações medem o treino, não o conhecimento real dos/as discentes; trata de um acordo internacional que reproduz o ideário capitalista de princípio neoliberal; não há questões discutidas com a comunidade, induz aprender o que a prova avalia ou mede; faz um reducionismo curricular concentrado em duas áreas apenas: leitura e matemática.

Outro trabalho de destaque sobre a avaliação em larga escala merece aqui uma apreciação. Trata-se de um ensaio com perspectiva analítica de Sudbrack e Cocco (2014), que com o Estado neoliberal surgem os questionamentos sobre os recursos aplicados à educação e às políticas sociais, advogando por reformas. Nesse sentido, a avaliação passa a ser encarada para aferir resultados dos investimentos feitos na educação, submetendo a sociedade a um controle e regulação, capitalizando suas influências sobre o cotidiano das escolas e sobre os profissionais que nela atuam.

As autoras abordam em defesa de um projeto social e alertam sobre a primazia da acumulação capitalista e do lucro. Com isso, a avaliação desvela-se prioritária aos interesses do capitalismo que afetam as políticas educacionais como um produto eficaz e eficiente. Dessa forma, o Estado administra a educação não como

direito, mas como mercadoria. Acentua-se a lógica neoliberal pela mercantilização da educação (Sudbrack e Cocco, 2014). A avaliação é de suma importância e está presente em tudo na vida. É imprescindível sua atuação ancorada na democracia e na qualidade para todos/as.

A avaliação em larga escala (externa), que não faz parte do processo da vida interna das escolas, vem de forma terceirizada pelo governo para classificar alunos/as com o intuito de manter um controle social, porém, elas apontam problemas, mas não promovem soluções (Sudbrack e Cocco, 2014).

Nesta pesquisa de cunho qualitativo, procurei entender como um modelo de avaliação caracterizada por uma política de resultado, que oculta uma realidade patente da educação, porque incide sobre projetos com soluções criativas que poderiam cultivar o respeito e a cidadania, auxiliar pessoas para serem melhores e capazes de resolver seus problemas, e valorizar uma avaliação emancipatória e não a meritocracia, tão perceptível na sociedade, sustentado pelo Estado neoliberal.

Dito isto, sintetizo um quadro com a linha do tempo do SPAECE.

Quadro 4 - LINHA DO TEMPO DO SPAECE

1992 Criação do SPAECE Pela Seduc em Fortaleza (9º ano atual)	1993 Ingresso de 7 das 14 Delegacias Regionais da Educação (Dere) (15 municípios)	1995 Avaliação dos anos finais (6º e 9º ano atuais) Apoio do SAEB	1996 27 municípios avaliados (Avaliação Institucional)	1998 Participação das escolas estaduais dos municípios sede dos 21 Crede	2001 Spaece-net Programa Internet na Escola
2003 SPAECE contemplou todos os municípios cearenses	2004 SPAECE incluiu os sistemas municipais de ensino	2005 Implantação efetiva de uma política de accountability. Inserção da Prova Brasil	2007 SPAECE volta a ser anualmente. Amplia: Alfabetização e Ensino Médio (Premiação/Lei 14.023/2007)	2008-2019 SPAECE integra o planejamento escolar (Seduc)	2020 Pandemia da Covid-19 sem SPAECE

2022 Em 2022 o SPAECE faz 30 de criação	1) Em 2022 o SPAECE avaliou 383.106 estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio	2) Segunda avaliação do SPAECE aplicada em 2022, abrangendo também a EJA Ensino Médio, total de 393.936 estudantes	2023 SPAECE avaliou 482.683 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, e da EJA Ensino Médio (Língua Portuguesa e Matemática)	O SPAECE Alfa apresentou, além dos tradicionais itens de múltipla escolha, itens de resposta construída, ambos em Língua Portuguesa	2023 O nível de Proficiência visto aqui pelo SPAECE
---	---	--	--	---	--

Fonte: SEDUC - CE

5 EXPLORANDO O CAMPO DO SEMEADOR: A ANÁLISE DOS DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Quadro 5 – Identificação de cada interlocutor/a

Nome	Idade	Tempo na educação	Área de Conhecimento	Curso sobre SPAECE
Cecília	Acima de 50	Acima de 25 anos	Letras/Biblioteconomia	Sim
Arendt	Acima de 41	Acima de 25 anos	Matemática	Não
Vygotsky	Acima de 31	Acima de 6 anos	Artes/Música	Não
Clarice	Acima de 31	Acima de 6 anos	Química	Não
Antonieta	Acima de 41	Acima de 11 anos	Educação Física	Não
Teixeira	Acima de 31	Acima de 11 anos	Educação Física	Não
Edith	Acima de 50	Acima de 11 anos	Pedagogia/Filosofia/Serviço Social (Ensino Religioso)	Sim
Florestan	Acima de 31	Acima de 11 anos	Geografia	Não
Paulo	Acima de 50	Acima de 25 anos	Geografia	Não
Piaget	Acima de 50	Acima de 25 anos	História/Filosofia	Não

Fonte: Elaborada pelo Autor (2025)

Reitero aqui o objetivo geral desta pesquisa que foi avaliar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no contexto dos/as discentes do 9º ano, de uma escola da Regional V de menor índice de aprendizagem, no período de 2023, para perceber a dimensão do problema avaliativo e possíveis soluções.

Quanto aos objetivos específicos foi de interesse: 1) Analisar o processo de avaliação dos/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental da escola

investigada, com baixo índice de aprendizado pelo SPAECE, com base na metodologia de ensino aplicada pelos/as professores/as da escola; 2) Investigar o processo de estudo dos/as alunos/as do 9º ano da escola em questão e em que condições fazem a avaliação do SPAECE, com base nas atividades realizadas pelos/as professores/as; 3) Propor oficinas de estudo sobre o SPAECE, a fim de fazer da política pública educacional uma realidade contextualizada com a participação dos/as docentes, discentes e de suas famílias, como incentivo ao aprendizado às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, para melhorar a qualidade da formação integral em favor do bem-estar social.

Logo, esta seção se direciona à análise dos dados coletados acerca dos resultados do SPAECE do ano de 2023, referente às turmas do 9º ano da Escola Municipal Casimiro Montenegro. Sendo assim, foi oportuna a execução de três seções conforme os objetivos estabelecidos e os procedimentos da metodologia:

1) Investigar como a pré-análise o processo de avaliação dos/as discentes do 9º ano da escola indicada realizado pelo SPAECE;

2) Fazer a exploração do material, categorização ou codificação, investigando o processo e as condições de estudo dos/as estudantes em questão, acerca da avaliação do SPAECE, com base nas entrevistas com os/as professores;

3) Realizar o tratamento dos resultados, inferência e interpretação sobre a avaliação e propor oficinas de estudo sobre o SPAECE, no sentido de melhorar a qualidade da formação integral.

Essas seções de análise tiveram como fonte as entrevistas com os/as docentes, sujeitos desta pesquisa (ver apêndices de D a M), os documentos coletados (PPP da escola investigada, tabelas do SPAECE e da escola pesquisada) e os referenciais teóricos deste estudo.

5.1 Seção de Análise 1: a avaliação da aprendizagem escolar

A partir da análise da triangulação entre os dados coletados, foi possível perceber pontos de consonância e díspares entre o que foi escrito pelos/as professores/as nas entrevistas e os registros nos documentos de gestão pedagógica (PPP, DCRFor) da escola investigada.

Segui também a orientação de análise na perspectiva da avaliação da aprendizagem escolar como uma categoria desta pesquisa, apontada nos estudos de

Freire (1987, 1996, 2001 e 2013), Luckesi (2011a, 2011b, 2014 e 2023), Saviani (2008, 2011a, 2011b e 2018), e com base na análise de conteúdo de Deslandes e Gomes (2007) e Bardin (2002).

Para atender ao objetivo geral desta pesquisa e ao primeiro objetivo específico, na perspectiva do processo da avaliação do SPAECE, em relação ao aprendizado dos/as discentes do 9º ano do Ensino Fundamental da escola indicada, entendi ser preciso compreender os trabalhos dos/as docentes como base no cenário da política pública educacional.

A respeito da avaliação educacional, Luckesi (2011a) defende que sem ações pedagógicas planejadas não há avaliação de aprendizagem. E como tal, deve haver uma integração com o Projeto Político Pedagógico da escola como componente de investigação e de intervenção. E no caso dos instrumentos de coleta de dados, estes foram os recursos metodológicos sobre o desempenho dos/as educandos/as para chegar a avaliação.

Na visão de Saviani (2018), o problema fundamental da nossa educação se traduz no insuficiente índice quantitativo e no baixo nível qualitativo do processo de escolarização, que considera os dados como evidência para o modo de funcionamento da estrutura escolar brasileira.

E a noção de sistema educacional e sistema de avaliação, ilustra o caráter abstrato e formal do conceito com uma índole organizadora e sintética que pode subministrar uma metodologia que se atém aos dados. Essa reflexão permitiu repensar sobre os argumentos constituídos dentro da moldura concreta que me refiro aos dados em si.

Tal compreensão que o filósofo e pedagogo Saviani relata, demonstra um limite percebido entre os sujeitos investigados. De acordo com a observação da Professora Cecília, ao ser questionada sobre o baixo resultado no SPAECE ela respondeu: “Acredito que as condições socioeconômicas e políticas resultam num baixo resultado no SPAECE. A saída: acabar/diminuir a desigualdade social no Brasil”.

Sabendo que a avaliação educacional é o resultado de todo um processo que envolve o planejamento curricular, a definição dos objetivos de aprendizagem, o diagnóstico da realidade dos/as discentes, as estratégias de ensino, o acompanhamento e as intervenções pedagógicas, neste contexto, esta pesquisa

abordou a partir desse ponto que é a avaliação, e nas entrevistas o assunto obteve respostas dos/as investigados/as acerca desse tema, que diziam o seguinte:

O SPAECE tem uma relevante importância nesses aspectos, pois as competências e habilidades necessárias para essa avaliação, como a produção e compreensão de textos, resolução de problemas matemáticos, raciocínio lógico serão primordiais na vida escolar e profissional. (Arendt, 2025).

E sobre as competências e as habilidades do SPAECE como influência no modelo de formação integral do/as alunos/as, a Professora Arendt afirmou:

Sim, pois as competências e habilidades avaliadas no SPAECE permitem que os discentes se desenvolvam de forma integral. A avaliação dos resultados permite a identificação de características socioemocionais que precisam ser trabalhadas, garante aos alunos o conhecimento necessário, identifica possíveis diferenças educacionais e colabora para execução de políticas educacionais para se ter uma educação mais inclusiva e justa (Arendt, 2025).

Quanto às respostas do Professor Vygotsky e das Professoras Clarice, Teixeira e Florestan, acerca da avaliação do SPAECE, relacionando às habilidades e às competências no sentido da qualificação dos/as alunos/as em contexto social, disseram:

Não vejo uma contribuição efetiva da avaliação com o desenvolvimento do aluno. Acredito que outras disciplinas devem entrar na avaliação de forma a aumentar a validação das outras áreas na escola. Acredito que a avaliação do SPAECE não leva em conta a realidade dos alunos e da escola, e isso deveria ser melhorado (Vygotsky, 2025).

Na resposta da Professora Clarice, houve outro aprofundamento em contexto social, quando disse:

Apesar de ter um questionário socioeconômico não vejo a questão social sendo levada em conta no resultado do SPAECE. O contexto social pode até ser utilizado como fonte de informação, mas o que é analisado realmente são números de acertos. O resultado de uma avaliação depende de vários fatores. A aprendizagem é um dos fatores mais relevantes, mas, o emocional, a atenção no momento da prova e a seriedade do aluno ao responder às questões, também influenciam no desempenho (Clarice, 2025).

Para a Professora Teixeira, a avaliação do SPAECE poderia influenciar mais na formação integral dos/as discentes, considerando as necessidades da sociedade e do mundo do trabalho, quando expressa seu ponto de vista dizendo: “Acredito que ainda tem muito que melhorar. Ainda considero a avaliação do SPAECE

um pouco tradicional. Acredito que a prova deveria ser mais democrática e atender melhor às necessidades dos alunos” (Teixeira, 2025).

De uma maneira mais cética, a Professora Florestan argumentou o modelo de avaliação em larga escala, fazendo uma analogia com a vida dos/as alunos/as, e disse:

Não acredito em provas avaliativas engessadas. Ainda mais em um modelo que só avalia duas disciplinas, tendo em vista a vasta gama de disciplinas, as quais os alunos têm acesso em sala de aula. Então, com duas disciplinas, fica muito pobre o contexto e a avaliação, para eles levarem para a comparação com a vida (Florestan, 2025).

Quando indaguei o Professor Piaget sobre a avaliação do SPAECE, observei em sua argumentação a visão holística e qualitativa, fazendo a conexão da realidade cotidiana da vida dos/as alunos/as, que ponderou assim:

O SPAECE pouco contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades e menos ainda para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social. Não é possível avaliar de forma integral os alunos tendo como base somente português e matemática. A formação integral deve ter como base todas as disciplinas contidas na “grade” curricular. O SPAECE é desligado da realidade cotidiana dos alunos. A preocupação maior é que no dia da realização da avaliação os alunos estejam 100% em sala. Muitos dos alunos sequer frequentam as aulas regularmente, só aparecem neste dia. O SPAECE acontece como algo isolado, desligado da realidade cotidiana e da vida dos alunos/as. É visto como uma “avaliação” dentre tantas outras que os alunos fazem e não sabem quais suas finalidades e objetivos (Piaget, 2025).

Verifiquei que os argumentos da Professora Clarice e do Professor Piaget, durante as anotações das entrevistas, acerca do contexto social, afluem na cosmovisão pedagógica da avaliação defendidas por Freire (1987, 1996), Luckesi (2011a, 2011b) e Saviani (2011b), os quais comungam dessas ideias.

Os argumentos apresentados nas entrevistas destacaram aspectos que Saviani (2011b) descreve sobre a natureza e especificidade da educação, quando afirma que “a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (Saviani, 2011b, p. 13).

Para Freire e Luckesi não é diferente essa prática social da educação. Em *Pedagogia da Autonomia*, na educação, a arte de ensinar é uma especificidade humana. Então, “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os

saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p. 34).

Em Luckesi, o ato de avaliar a aprendizagem existe como um componente do ato pedagógico que investiga e intervém na realidade social, e isto, conduz à superação das provas ou exames que têm como base os resultados de dados estatísticos. Desse modo,

Ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao gestor de uma ação ou de uma instituição bases consistentes para as suas decisões e o seu agir. [...]. A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando (Luckesi, 2011b, p. 171 e 176).

Outra abordagem que percebi acerca da avaliação no sentido da formação integral dos/as alunos/as, foi visto no raciocínio do Professor Piaget e dizia que “A prática cotidiana e as condições da escola no seu “fazer pedagógico” muito pouco contempla para a formação de cidadãos plenos. As atividades excessivas e descontextualizadas não ocorrem de forma contínua e processual” (Piaget, 2025).

Nesta mesma linha de pensamento segue o entendimento do Professor Paulo que sintetizou sua ideia e expandiu ainda mais dizendo:

Não sou das áreas de português e matemática, [...] acredito que a contextualização, em situações reais ajudem os alunos em sua formação integral, mas há temas sensíveis e quase que proibidos, como a territorialização das facções, sexualidade, religiosidade... (Paulo, 2025).

Ao analisar as alegações dos Professores Piaget e Paulo, percebi a preocupação em redimensionar a avaliação em larga escala, de modo a buscar contextualizar a prática pedagógica no processo da formação integral, incluindo conteúdos sensíveis à realidade dos/as alunos/as.

A Professora Antonieta observou a relação da avaliação do SPAECE aos conteúdos reduzidos, pois, “quando se aproxima do SPAECE, a gestão da escola pede nas vésperas para os professores de Português e de Matemática revisarem alguns conteúdos” (Antonieta, 2025).

Para o Professor Paulo, “a identificação dos conteúdos menos absorvidos, aprendidos, norteiam o planejamento de aulas e exercícios, bem como de novas avaliações” (Paulo, 2025).

Sobre conteúdo, vale a ênfase que Saviani explica na *Pedagogia histórico-crítica*, quando expõe sua concepção educacional dizendo que

é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). [...]. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. (Saviani, 2011b, p.14.18).

Para Saviani, o acesso à cultura possibilita a apropriação de novas formas por onde se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Para o autor, os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (Saviani, 2011b). No que concerne ao tema relacionado a educação inclusiva ou inclusão social, chamaram atenção seguintes respostas:

Acredito que deve haver uma avaliação flexibilizadora. Há estudos científicos e profissionais especialistas capacitados, falta o investimento, inclusive financeiro para a concretização flexibilizada e personalizada (Cecília, 2025).

Promovendo avaliações que se adaptam as necessidades cognitivas de todos os alunos, preparando professores através de cursos de formação continuada, adaptando recursos pedagógicos (Arendt, 2025).

Buscando meios atrativos que estimulem todos a frequentarem a escola (Teixeira, 2025).

Penso que deveria atender com questões voltadas de forma contextualizadas, historicamente, geograficamente etc (Edith, 2025).

Com base no SPAECE não irá atender. Pessoas com esse perfil precisam de outra orientação, não mais uma prova (Florestan, 2025).

Incluindo temas não explorados, com base na legislação, nas práticas exitosas e na realidade local, onde a escola encontra-se inserida. Poderia incluir linguagem em braille, libras, símbolos, linguagem adequada ao espectro autista; a possibilidade de respostas fora do rol ABCD, como desenhos, pois, há também alunos que só se comunicam com o mundo de uma forma diferente da objetiva (Paulo, 2025).

O SPAECE não serve como base para a inclusão social emancipatória, pois sua ação é na prática reducionista (Piaget, 2025).

Estas questões voltadas para explicar o Atendimento Educacional Especializado, sob o ponto de vista dos/as entrevistados/as, não são contempladas

de forma mais adequada, tendo em vista o modelo do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE).

O DCRFor apresenta a sala de aula como o espaço escolar onde a inclusão se inicia na convivência com a diversidade e a heterogeneidade. Em vista disso, a organização curricular dialoga com os temas integradores, a partir da compreensão de uma educação para a cidadania, a diversidade e a inclusão. Neste caso, a instituição educacional é um espaço real onde a inclusão se materializa a partir das experiências vivenciadas e compartilhadas pela comunidade escolar (Fortaleza, 2024b). Ao retratar sobre a percepção acerca da avaliação que envolve o modelo do SPAECE,

o que está em jogo na avaliação é também seu significado simbólico, à medida que o poder central manifesta seu poder político, embora não transpareçam de forma visível seus mecanismos, já que são encobertos por semânticas especiais, como qualidade e competitividade (Sudbrack e Cocco, 2014, p. 366).

Lima (2007, p.46) traduz o meu entendimento dizendo que “a concepção de avaliação trabalhada pelo Estado neoliberal encontra-se restrita aos mecanismos de medição, de regulação e de controle, em função das estratégias de descentralização adotadas”.

Nesta análise, os conceitos mais avançados no que diz respeito à avaliação educacional, não se sobrepõem à prática que o Estado exerce quando o seu objetivo é a formulação e o monitoramento das políticas educacionais.

Posterior a este objetivo em que busquei analisar o processo de avaliação dos/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental da escola investigada, tendo como base o SPAECE, procurei também perceber a relação desse método do Sistema Permanente de Avaliação com a formação integral dos/as discentes.

Assim, percebi que em muitas outras escolas da Prefeitura de Fortaleza, de acordo com Quadro 2 dos resultados do 9º ano ranqueado do Distrito V, precisam ser compreendidas com as avaliações contínuas, planejadas e realizadas pelos/as docentes da própria escola, respeitando o contexto dos/as educandos/as em que se encontram inseridos/as. Neste sentido:

a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza,

gestando-se na história, como a vocação para a humanização (Freire, 2001, n.p.).

Portanto, é imperativo entender a avaliação para a formação integral, embora ainda haja no Brasil, avaliação em larga escala, Exame Nacional do Ensino Médio etc, que insufla para a competição, meritocracia e ainda reprova, quando precisava do estudo como um ato para a formação integral da educação infantil ao doutorado. A avaliação busca conhecer e qualificar a realidade e conduz a tomar decisões e agir (Luckesi, 2023), sabendo que já é parte do processo de ensino-aprendizagem.

Na próxima seção, o foco foi a análise do processo de estudo dos/as discentes que perpassa pelas condições para a avaliação, inclusive do SPAECE. Segui com a pesquisa investigando esse procedimento que envolve as atividades planejadas e executadas pelos/as docentes da escola investigada.

5.2 Seção de Análise 2: processo de estudo dos/as discentes

Para identificar melhor esta análise, atendi outra categoria relacionado ao objetivo específico dois (2) desta pesquisa, que diz: investigar o processo de estudo dos/as alunos/as do 9º ano da escola em questão e em que condições fazem a avaliação do SPAECE, com base nas atividades realizadas pelos/as professores/as.

Nesta categoria discuti a compreensão dos sujeitos sobre o processo de estudo dos/as discentes, e em destaque, procurei saber em que condições estes/as educandos/as se encontravam na escola, para realizar os estudos e com foco na avaliação externa em larga escala, o SPAECE, considerando o processo avaliativo interno da unidade escolar.

A perspectiva do processo de estudo sobre a avaliação apontada nos escritos de Luckesi (2011b) e Saviani (2011b), tendo em vista o entendimento que adotam numa abordagem da *Pedagogia histórico-crítica*, possibilitou o desenvolvimento do discurso acerca do assunto com foco na formação integral dos/as alunos/as, que respeita a função social da escola na construção de uma sociedade democrática, e alerta sobre a avaliação como um instrumento de aprendizagem e não de punição.

A percepção dos/as professores/as sobre o processo e as condições de estudo para a avaliação dos/as estudantes na escola, com base na entrevista trouxe as indagações: como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem? Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as, independente do SPAECE? Percebi a ideia de um conceito tradicional e otimista.

A resposta da Professora Cecília condiz com o pensamento do que já vem sendo posto, ao dizer:

O SPAECE é considerado como instrumento eficaz de gestão, mas contempla o nível de proficiência de leitura e a evolução de desempenho dos alunos. Tenta mensurar o processo de aprendizagem e o aprendizado é objetivo maior (Cecília, 2025).

O Professor Vygotsky ponderou rapidamente tentando expor o esforço da sua categoria, dizendo: “Aqui vemos o empenho do corpo docente em fazer com que o processo do ensino aprendizagem ocorra positivamente” (Vygotsky, 2025).

Já a Professora Edith, explicou com alguns tópicos e justificou seu ponto de vista, dizendo que o SPAECE tem:

Provas bem elaboradas, mas não são elaboradas de forma interdisciplinar. [...]. Trabalhamos textos, textos contextualizados, busca ativa para os alunos ausentes, reunião de pais. Envolvimento de todos no processo avaliativo (Edith, 2025).

Os argumentos da Professora Cecília e do Professor Vygotsky falavam um pouco do processo de aprendizagem, e essa observação emitiu uma concepção que direcionava as ações docentes reforçada pela escola e pelo Projeto Político Pedagógico que em sua justificativa afirmava:

O Projeto Político Pedagógico é o documento norteador da escola e também um mecanismo que contribui para a efetivação da democratização de uma Instituição de Ensino, pois representa a oportunidade de todos os envolvidos no processo educativo (gestor, professores, alunos, pais, conselhos e comunidade) tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação e formação de crianças e adolescentes, e organizar ações que implementadas e executadas, contribuem para a oferta de uma educação de qualidade (PPP, 2024).

Esta concepção de todos/as envolvidos/as no processo educativo, Freire (2001), remonta a proposta unindo política e educação com a participação democrática dos/as alunos/as, dos/as professores/as, das mães, dos pais, da

comunidade local, que sendo uma escola pública, pretenda ir tornando-se popular, disponível à mudança, descentralizada, e que viabilize a ação governamental.

Na visão de Saviani (2008), a educação emerge como um instrumento de correção e “tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade” (Saviani, 2008, p.4).

As perspectivas de Freire e Saviani defendem uma realidade que ainda precisa ser alcançada, no que concerne a uma escola democrática, na construção de uma sociedade fraterna.

Cabe agora transcrever a resposta da Professora Antonieta, ao ser abordada sobre os/as alunos/as com baixo resultado no SPAECE, sua resposta foi a seguinte:

Falta ou pouco conhecimento em português e matemática. Reclamações porque a prova de Português tem muitos textos e a de matemática não entendem nada. [...]. As condições são difíceis, a escola procura inovar no fundamental I, o fundamental II é mais esquecido. Faltam objetos como material para o trabalho em outras disciplinas, como nossa quadra fechada desde 2018 (Antonieta, 2025).

Veja a dificuldade que se encontra a escola para um trabalho educativo, onde, além de não atender devidamente os/as alunos/as, a instituição ignora o que é fundamental para uma educação de qualidade, como justifica no seu Projeto Político Pedagógico (2024).

O Professor Paulo respondeu com a seguinte estratégia: “Falta de acompanhamento em casa, falta de uma cultura de estudo, com horário determinado e método. Uma saída seria o tempo integral, contraturno guiado e direcionado” (Paulo, 2025).

Esta percepção apontava para as políticas públicas educacionais vigentes que tratam da avaliação da aprendizagem escolar. E para elucidar melhor esta questão, trago aqui a compreensão de Luckesi (2011b), que amplia a visão acerca da avaliação formativa focado no desenvolvimento integral dos/as alunos/as, não como um meio de punir ou classificar com acúmulo de notas. O autor sugere métodos alternativos de avaliação, como autoavaliação e trabalhos práticos, como essenciais para uma educação mais significativas.

Para Luckesi (2011b), a avaliação da aprendizagem escolar e a democratização do ensino andam juntas, e vai contra qualquer forma de autoritarismo.

Em seus estudos, a intencionalidade da ação humana deve seguir de um significado sobre a realidade em que vive. Este significado é um ato político. O ato de planejar exerce uma função intencional com objetivos a serem alcançados, por isso não é neutro, mas ideologicamente comprometido. O ser humano age em função de construir resultados. Planejar, executar e avaliar, são condições do sucesso da aprendizagem escolar.

A concepção de Luckesi aprofunda com sensibilidade o ato de ensinar, que parte desde o planejamento até a avaliação de maneira bem encadeada. Desse modo, a percepção vista pelo Professor Paulo, que sente a ausência de uma cultura de estudo, e em destaque sobre a avaliação do SPAECE, precisa ser trabalhada em contexto com a realidade da escola e dos/as alunos/as, no sentido de influenciar na perspectiva de uma política pública educacional voltada para a formação integral, não para monitorar uma gestão de resultados estatísticos.

Para fundamentar um pouco mais a análise, senti-me instigado a rever alguns pontos que foram questionados aos/as entrevistados/as. Assim, resalto a percepção da Professora Arendt ao se referir à avaliação do SPAECE:

Através da avaliação do SPAECE é possível saber em que fase de conhecimento os alunos estão e traçar estratégias para melhorar o desempenho dos mesmos, fazendo planos de intervenção, atividades de reforço escolar, construindo um modelo pedagógico mais eficiente (Arendt, 2025).

Vejo uma saída, e na educação é assim, o planejado segue de criticidade e de criatividade. Para o patrono da educação do Brasil, “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 1996, p. 35).

Ao ser humano só não é possível o que não é tentado. Diante da possibilidade de uma atividade que educa, por que não tentar? A tarefa exige esforço e tempo. Mas a vida é uma realidade que acontece no processo histórico. E a educação é o caminho. A busca pelo saber é um fenômeno vital.

A Professora Arendt ainda acrescentou que o planejamento inclui atividade do SPAECE e “são feitos simulados com base nos descritores que os alunos apresentam maior dificuldade; aulões interdisciplinares” (Arendt, 2025).

Sobre a influência das habilidades do SPAECE para a vida dos/as alunos/as, Arendt afirmou:

as competências e habilidades avaliadas no SPAECE permitem que os discentes se desenvolvam de forma integral. A avaliação dos resultados permite a identificação de características socioemocionais que precisam ser trabalhadas, garante aos alunos o conhecimento necessário, identifica possíveis diferenças educacionais e colabora para execução de políticas educacionais para se ter uma educação mais inclusiva e justa (Arendt, 2025).

Não quero polarizar nem fazer extremismo, mas o Professor Piaget já havia dito que “não é possível avaliar de forma integral os alunos tendo como base somente português e matemática. A formação integral deve ter como base todas as disciplinas contidas na “grade” curricular” (Piaget, 2025).

Sobre a questão da formação docente e discente, Freire (1996), defende que o ensino dos conteúdos não pode acontecer alheio à formação moral do/a educando/da, e que a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade mais justa e fraterna, tem na formação democrática uma prática de real importância.

“A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (Freire, 1996, p. 130). Para o autor, a formação dos/as professores/as deve enfatizar a construção do conhecimento, evidenciando a influência incontestável do contexto ecológico, social e econômico em que vivemos (Freire, 1996).

Acredito que a formação integral compreende a intertransdisciplinaridade e a contextualização com a realidade dos/as envolvidos/as no processo de uma aprendizagem significativa, com a participação ativa de todos/as, promovendo uma educação que integra e articula com diferentes dimensões dos saberes acadêmicos com os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da vida, que fortalece a autonomia, a consciência crítica e o compromisso ético com a justiça social. Assim, a educação deve ser dialógica e problematizadora, de maneira a permitir que as pessoas se reconheçam como sujeitos históricos.

Retomando as falas, eis a colocação da Professora Cecília, considerando um pouco do que foi dito sobre o SPAECE, no sentido da formação dos/as discentes. Segundo a Professora:

O contexto social e o nível de escolaridade estão relacionados, pois a educação é um fator que influencia o desenvolvimento social. O SPAECE

também avalia o perfil socioeconômico e o desempenho dos alunos. Avalia a perspectiva de “accountability”¹⁹ (Cecília, 2025).

Pelo entendimento da Professora Cecília, há uma associação entre a educação e o desenvolvimento social, sob a ótica de uma prestação de contas (“accountability”) que assume o controle e a responsabilidade em acordo com o Estado, sabendo que qualquer pessoa pode acessar os dados pelo portal de transparência do governo para acompanhar essa política de fiscalização. O desafio está em perceber o desenvolvimento social no contexto da democracia e da transparência.

Outro ponto de destaque da Professora Cecília que associa a evolução dos/as alunos/as, diz respeito às questões mais didáticas, como por exemplo: “O desenvolvimento do aluno de forma concreta perpassa por identificar letras, números... O SPAECE avalia essas habilidades de leitura e competência” (Cecília, 2025).

E ainda assevera a inclusão de atividades da avaliação em larga escala no planejamento, e diz: “inclusive lecionamos os conteúdos dentro dos descritores do SPAECE, com registros em diários de classe e tudo mais” (Cecília, 2025).

Mas, independentemente do SPAECE, a Professora Cecília justifica as condições da escola onde trabalha:

O que posso dizer? Salas de aulas em boas condições, biblioteca com acervo atualizado e diversificado, laboratórios, quadras esportivas ou espaços para desenvolvimento sensório-motor, rampas, corrimãos e banheiros adaptados... (Cecília, 2025).

Como podemos ver, o relato da Professora Cecília mostra a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, tendo como base a própria sala de aula como o laboratório do pensamento, e incluindo todo o espaço da escola como o lugar que interage e constrói ativamente o conhecimento, mas, é também, um ambiente acolhedor e estimulante para desenvolver habilidades essenciais para a vida.

A Professora Arendt contribuiu também com sua defesa dizendo que “algumas escolas, em especial as de tempo integral, contam com bibliotecas,

¹⁹ “Segundo Costa e Vidal (2021): → As políticas de accountability: → tem-se em vista às ações do Estado para exigir prestação de contas e responsabilizar – material e simbolicamente – instituições e sujeitos pelos resultados de avaliações em larga escala. → têm sido implementadas a partir de um modelo gerencial que prioriza a divulgação de resultados associada a mecanismos de recompensas ou sanções” (França, 2018).

laboratórios de informática, matemática, ciências, que auxiliam na aprendizagem significativa dos educandos” (Arendt, 2025).

Para o Professor Vygotsky, este por sua vez, pensou sobre o processo de avaliação do SPAECE a partir do planejamento com a seguinte afirmação: “Vemos as escolas preocupadas apenas com português e matemática e esquecendo outras áreas.”. [...]. “Aqui vemos o empenho do corpo docente em fazer com que o processo do ensino aprendizagem ocorra positivamente” (Vygotsky, 2025).

Diante das circunstâncias em que o processo de ensino e aprendizagem está vinculado a uma pedagogia das competências, através das avaliações externas em larga escala, deparei-me em contrapartida com a pedagogia contra-hegemônica de Saviani (2011), que

[...] busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (Saviani, 2011a, n.p.).

“Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (Saviani, 2011b, p. 7). Para Saviani (2011b), o trabalho educativo é consequentemente o ato de produzir em cada pessoa, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente por todos/as. Freire resgata na *Pedagogia da Autonomia* a relação docência e discência e faz uma articulação com a produção do conhecimento declarando que:

o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 24-25).

Eis a apreensão da Professora Clarice ao pensar sobre o modelo pedagógico da avaliação do SPAECE e relacionar às condições da escola articulando ao desempenho dos/as alunos/as:

O SPAECE é mais uma fonte de informação sobre as disciplinas de português e matemática (aprendizado). Com base nos resultados pode-se planejar estratégias para melhorar a aprendizagem. [...] A estrutura física precisa de melhorias. As salas são quentes, os ventiladores são barulhentos, a acústica é ruim (Clarice, 2025).

A produção de conhecimento está relacionada, na epistemologia freiriana, à construção de uma sociedade que se quer alcançar. Desse modo, a Professora Clarice abordou uma possibilidade para uma metodologia no planejamento em favor do ensino-aprendizagem, apesar das condições precárias que precisa ser melhorada na escola. Na visão da Professora Antonieta, a temática do SPAECE tenta aproximar da realidade dos/as discentes, mas fez algumas ressalvas:

Sei que o objetivo do SPAECE é o de avaliar o nível de desempenho dos alunos em português e matemática, no entanto, esquece de avaliar os alunos em outras disciplinas. Já fiscalizei as provas do SPAECE e vi com o tempo que as questões chegam mais próximas à realidade dos alunos (Antonieta, 2025).

Quando a Professora Antonieta elucidava sobre a influência do SPAECE na formação integral dos/as discentes, ia de encontro aos colegas, como a Professora Cecília que reuniu a ideia das habilidades e competência, entendendo que se referia a português e matemática, e disse que

são disciplinas mães, podemos dizer assim, são a base da Educação. Se você sabe português e matemática, o indivíduo terá como se desenvolver nas demais disciplinas que exigem leitura escrita, conhecimento de cálculos (Antonieta, 2025).

Esse entendimento básico da Educação não condiz com a realidade da educação inclusiva, ou fica confusa a compreensão, pois, até a Professora Antonieta, ao se referir ao atendimento especializado, disse que

o momento não consigo responder a essa pergunta, pois, até onde conheço o SPAECE, é feito para alunos matriculados na educação básica, então não sei como contemplar o SPAECE para os que não estudam (Antonieta, 2025).

Nesse mesmo raciocínio, seguia a ideia da Professora Antonieta, quando associou a avaliação do SPAECE à eficiência da aprendizagem dos/as alunos/as, e ponderou:

a minha disciplina, melhor dizendo, na disciplina que ensino, Educação Física, nunca influenciou. Nunca melhorou nada no dia a dia das aulas, na forma como os alunos participam. Falta ou pouco conhecimento em português e matemática. Reclamações porque a prova de Português tem muitos textos e a de matemática não entendem nada. (Antonieta, 2025).

Diante dessa complexa incumbência que é o ato de avaliar a aprendizagem, são imprescindíveis as precauções que Freire alerta, pois

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. [...]. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. [...]. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (Freire, 1996, p.29, 47 e 109).

Em outros termos, Luckesi aborda uma compreensão com fundamentos teóricos para a prática do ensino, explica o processo formativo humano como base para a ação pedagógica, e como seres aprendentes.

O ser humano é um ser em desenvolvimento integral, fator que no exercício da prática educativa, implica ter presente sua constituição biopsicoespiritual que opera como um todo em movimento. [...]. As aprendizagens [...] subsidiamos a estabelecer modos de ser e de agir que garantem a nós e aos nossos pares uma vida saudável (Luckesi, 2023, p. 31-32 e 38).

Para Luckesi, a avaliação não deve ser vista como um simples instrumento de classificação ou exclusão, mas sim como parte do processo educativo, que visa garantir o acesso ao conhecimento sistematizado. É preciso identificar as dificuldades dos/as alunos/as e permitir a reorganização do ensino para garantir sua aprendizagem. Ele se opõe à prática tradicional de avaliação que mede o desempenho dos/as alunos/as e os dividem entre "aptos" e "inaptos", reforçando a exclusão educacional.

A avaliação deve estar ligada à função social da escola, que é formar cidadãos críticos e participativos, garantindo que todos/as tenham acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento intelectual e ao bem-estar social (Luckesi, 2011a).

Saviani defende uma escola democrática e inclusiva, onde a avaliação seja um instrumento de aprendizagem e não de punição. Ele acredita que a escola deve oferecer condições reais para que todos/as os/as alunos/as aprendam, combatendo a lógica da reprovação como mecanismo de seleção social (Saviani, 2008, 2011).

Estas compreensões acerca da avaliação da aprendizagem, nos remete a uma tarefa predominantemente subjetiva, e difere da avaliação de resultados em larga escala que segue uma meta numérica para regular o trabalho docente.

5.3 Seção de Análise 3: a política pública educacional e a participação docente na formação integral

Esta unidade de análise contemplou o objetivo específico três (3) desta pesquisa, que consiste em propor oficinas de estudo sobre o SPAECE, no sentido de fazer da política pública educacional uma realidade contextualizada com a participação dos/as docentes, dos/as discentes e de suas famílias, como incentivo ao aprendizado às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, para melhorar a qualidade da formação integral desses/as alunos/as, em favor do bem-estar social.

Com base nas análises temáticas realizadas com os dados coletados durante a etapa da pesquisa documental e empírica, foi possível identificar aspectos de sentido que subsidiaram o desenvolvimento de alguns pontos de vistas, que configuraram: as práticas de uma política pública educacional democrática na escola e a atuação do Conselho Escolar; os resultados da aprendizagem em torno do atendimento às necessidades da sociedade; e o desenvolvimento da formação integral na vida dos/as alunos/as.

No decorrer da discussão detalhei os pontos citados e já comecei a fazer uma análise das práticas de uma política pública educacional democrática na escola e a atuação do Conselho Escolar.

5.3.1 As práticas de uma política pública educacional democrática na escola e a atuação do Conselho Escolar

Ao deparar com a categoria da política educacional, encontrei um pensamento vivo que diz: “a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida” (Saviani, 2008, p. 65). Para Saviani, a importância política da educação está diretamente relacionada com a função de socialização do conhecimento. “E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos” (Saviani, 2008, p. 68). Para corroborar com a ideia, Freire afirma que não há educação sem política educativa (Freire, 2001).

Neste contexto, a Professora Cecília verificou o sistema permanente de avaliação em larga escala, e ao tentar explicar acerca do resultado qualitativo da

aprendizagem dos/as discentes, disse o que já está posto como objetivo, confirmando que:

O SPAECE fornece subsídios à formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais. Seus resultados são estudados nas universidades e nesses mais de vinte anos de SPAECE ocorrem políticas públicas até de fundo de financiamento estudantil (Cecília, 2025).

Mas, mesmo recapitulando o objetivo do SPAECE, a Professora Cecília sugeriu ser possível contribuir para o desenvolvimento da vida dos/as formandos/as em favor de sua formação integral, e recomendou ser preciso

Motivar a aprender para a avaliação, a curto e longo prazo. A vida também avalia nossa capacidade de leitura e crítica. O SPAECE faz parte da vida dos alunos no Ceará (faz mais de 20 anos) identificando e analisando o nível de proficiência em leitura (Cecília).

O SPAECE surgiu em 1992, e agora em 2025 completou 33 anos de trabalho voltado para um Sistema Permanente de Avaliação no estado do Ceará. Com isso, fica a indagação: a formação integral do/a aluno/a foi contemplada no decorrer dessa trajetória na vida dessas pessoas que se submeteram a tal tipo de avaliação, que subsidia, monitora, investindo um valor alto para esse fim?

Vamos ver aqui um exemplo. Uma pessoa com 15 anos de vida em 1992 (ano que começou o SPAECE), passou por esse sistema de avaliação, hoje, em 2025, com 48 anos de vida. Com menos de 30 anos uma pessoa pode ter concluído um doutorado no Brasil. Neste caso, provavelmente deveria estar com uma formação integral realizada, profissionalmente bem-sucedida, com emprego garantido, pai de família ensinando os/as filhos/as...

Quero dizer que a dimensão política da educação é favorável para uma formação integral do ser humano, na perspectiva que esta pesquisa propõe. Mas esta história foi e é de fato realizada? Mas, vamos analisando os fatos em busca do que é melhor para o bem comum e o bem-estar social.

A Professora Arendt apontou uma saída para superar o pouco rendimento da aprendizagem escolar, ao declarar sobre o baixo resultado na avaliação do SPAECE, como prática de uma política educacional, e pensa que o fracasso passa pelo “desinteresse em estudar, falta de acompanhamento familiar, dificuldade de aprendizagem, uma saída seria “trazer a família para escola”, contribuindo para um melhor desenvolvimento educacional” (Arendt, 2025).

Ainda sobre o assunto, a Professora Arendt tentou avaliar o SPAECE, mas não aprofundou sobre o progresso dos/as alunos/as, quando diz que

As competências e habilidades para o SPAECE focam em leitura, interpretações de textos, resolução de problemas serão úteis na vida profissional. [...]. O SPAECE trabalha o desenvolvimento de habilidades socioemocionais tais como: cooperação, empenho, resiliência, características importantes para o desenvolvimento dos estudantes (Arendt, 2025).

Para o Professor Vygotsky, que manifestou diferente a sua compreensão sobre a avaliação em larga escala, pensa que para atender bem a prática de uma política pública educacional democrática, em função da formação integral dos/as alunos/as, e que poderia atender melhor às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho, disse:

Acredito que o SPAECE não mede tal parâmetro, pois, não tem muita aplicabilidade no cotidiano dos Trabalhos. [...]. Vejo apenas como uma forma de preparação para avaliações de modo geral, mas com pouca capacidade de avaliar de fato o desempenho (Vygotsky, 2025).

O Professor Vygotsky entendeu que a avaliação sistematizada pelo SPAECE deixa de atender alguns requisitos da política pública em educação, e sua interpretação corrobora com o alerta da pedagoga Arelaro que

[...] defende uma concepção de avaliação que rechaça os testes sistêmicos uniformes e a padronização dos currículos, os quais – a seu ver - desconsideram processos de aprendizagem em diferentes realidades e desapropriam o fazer docente. No texto **Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais**, ao questionar a atual Base Nacional Comum do Currículo, os testes censitários e as medidas de responsabilização dos professores e gestores, argumenta com pertinência “que ‘nacional’ não significa homogêneo e ‘comum’ não é sinônimo de único”. (Arelaro, 2020, p. 17).

Este debate entre educação e política é tão complexo e envolvente, mas, também, repleto de contradições entre colegas do magistério. Para a Professora Clarice, que avalia os resultados qualitativos da aprendizagem dos/as alunos/as, disse:

O SPAECE, como avaliação, contribui para a construção da aprendizagem com base nos resultados através das estratégias implantadas. A melhoria avaliativa para o mundo do trabalho é uma construção ao longo de muito tempo. [...]. O SPAECE, não como o único método de avaliação, pode auxiliar na construção de estratégias que melhorem a qualidade do ensino (Clarice, 2025)

As ideias em torno da avaliação em larga escala têm passado ao longo dos anos por várias alterações tentando modificar o processo avaliativo, porém, o objetivo e a meta são as mesmas. E neste sentido, Saviani (2008), mostra que a situação educacional brasileira, influenciada pela cultura burguesa, tem instrumentalizado os elementos das camadas populares no sentido da assimilação dos conteúdos determinados, e assim, ganham condições de fazer valer os seus interesses. Contudo, Saviani analisa a relação entre a escola e a democracia, ao argumentar como a educação pode ser um instrumento de transformação social e promoção da igualdade.

Seguindo nesse raciocínio crítico, Arelaro (2020), discute as políticas públicas educacionais no Brasil, ressalta a necessidade de práticas democráticas nas escolas para a construção de uma sociedade mais justa.

A Escola Casimiro Montenegro, campo desta pesquisa, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), na parte do marco operativo, no âmbito da dimensão pedagógica e administrativa, quanto à estrutura e organização, encontra-se um Conselho Escolar. Neste Documento (PPP), diz que a gestão administrativa deve estar pautada em uma postura democrática e participativa, segundo o que orienta a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

Contamos com o uso racionalizado dos recursos oriundos do PMDE, PDDE, e/ou outros recursos oriundos de programas e projetos que a Prefeitura Municipal de Educação venha a ofertar. O gerenciamento deve ser participativo Gestão e Conselho Escolar, que deverá estar em articulação (PPP, 2024).

Sobre essa questão que envolve a atuação do Conselho Escolar contribuindo na prática democrática, abrangendo aspectos pedagógicos no processo do ensino e aprendizagem dos/as alunos/as, e nisto inclui a entrada do SPAECE na vida da escola, a Professora Clarice disse o seguinte: “o Conselho Escolar [...] na função pedagógica apoia a melhoria do desempenho dos estudantes, do seu acesso à aprendizagem e permanência na escola” (Cecília, 2025).

Este argumento difere do Professor Vygotsky, que afirma sobre as mudanças que poderia ser causado pelo Conselho Escolar: “Na minha visão, quase nada. Vemos uma participação quase passiva do Conselho escolar” (Vygotsky, 2025).

A Professora Antonieta ratificou o que o Professor Vygotsky dissera sobre o Conselho Escola: “Até aonde vai meu conhecimento, influencia pouco. Vejo mais

movimentações a respeito do SPAECE na véspera de prova. Fora isso não vejo um interesse” (Antonieta, 2025).

Com base nestas experiências analisadas aqui na pesquisa, trago uma reflexão que pode elucidar melhor o que quero expressar:

Esses exemplos consubstanciam a concepção freireana de gestão democrática: não só a constituição de conselhos centrais, mas a convicção de que a gestão democrática começa em cada uma das salas de aula, na medida em que os professores e as professoras acreditem na sua tarefa de mediação do conhecimento na construção de sujeitos históricos e que, de fato e no cotidiano, o diálogo seja a opção metodológica do aprender a ser e a aprender (Arelaro, 2020).

Passando pelo caminho do Conselho Escolar como um instrumento de organização e participação democrática, retomei o assunto para registrar as percepções da realidade da escola investigada, e quero dizer com isso, que o local em estudo já foi chão do meu trabalho como professor. Isto posto, ressalto a minha volta ao lugar que tem imagem e semelhança de outras escolas com situações idênticas.

5.3.2 Os resultados da aprendizagem em torno do atendimento às necessidades da sociedade

Nesta categoria fiz uso da triangulação, com pretensão de avistar o alcance dos resultados da aprendizagem realizados pelo SPAECE na escola em questão, percebendo a dimensão do atendimento às necessidades da sociedade onde os/as alunos/as estão inseridos/as, observando os registros das entrevistas dos sujeitos desta pesquisa e das concepções de autores/as sobre o assunto.

Para fundamentar esta análise, apresentei as proposições de Luckesi (2011a, 2014), Saviani (2008, 2011b) e Freire (1996, 2015), no sentido de articular os saberes em torno da aprendizagem escolar e a consecução desse processo sobre a sociedade.

Sobre a concepção da aprendizagem, considerei fundantes algumas ideias compreendidas por Luckesi ao dizer que “Uma aprendizagem, verdadeiramente só e uma aprendizagem quando ela se transforma em prática de vida cotidiana [...]” (Luckesi, 2011a, n.p.). E tem mais,

A aprendizagem do educando na escola não pode ser “média” como expressam os usos e abusos das notas escolares, mas sim plena, em conformidade com o que se planeja para ensinar, o que implica o currículo escolar como seu suporte e o plano de ensino como sua tradução prática para a sala de aula (Luckesi, 2014, n.p.).

Para Luckesi, “A avaliação da aprendizagem passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”” (Luckesi, 2011a, n.p.). O autor defende a avaliação da aprendizagem, aquela que auxilia o/a educando/a no seu crescimento intelectual e que responde a uma necessidade social (Luckesi, 2011a).

Como reforço ao pensamento de Luckesi, em outros termos, Freire explica que “A própria posição da nossa escola, [...] pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua” (Freire, 2015, n.p.).

Na Escola Casimiro Montenegro, no ano de 2023, o aprendizado dos/as alunos/as, de acordo com o SPAECE, verificando o Quadro 2, nesta pesquisa, que mostra os resultados do 9º ano ranqueado no Distrito V, constatei o nível crítico, tanto em português como em matemática, porque só são avaliados/as nessas áreas de conhecimentos. O que já merece um debate sobre essa questão restrita do conhecimento, conforme já mencionado no decorrer deste trabalho.

Nas entrevistas com os/as professores/as, pude perceber o quanto foi preciso um aprofundamento sobre a aprendizagem escolar, em consonância com o ponto de vista dos autores citados. Neste sentido, a Professora Clarice abordou seu entendimento dizendo que

O SPAECE, como avaliação, contribui para a construção da aprendizagem com base nos resultados através das estratégias implantadas. A melhoria avaliativa para o mundo do trabalho é uma construção ao longo de muito tempo. [...]. O SPAECE, não como o único método de avaliação, pode auxiliar na construção de estratégias que melhorem a qualidade do ensino. [...]. Tenta mensurar o processo de aprendizagem (Clarice, 2025).

A tentativa de mensurar a aprendizagem através de notas, com base no modelo hegemônico do sistema de avaliação em larga escala, não é defendido nas ideias contra-hegemônicas de Luckesi ou de Freire. Desse modo,

A “média de notas” expressa uma aprendizagem supostamente satisfatória em todos os conteúdos ensinados e aprendidos num determinado período escolar, contudo, tomando individualmente cada um dos conteúdos, verificar-se-á que nem todos foram aprendidos satisfatoriamente; fato que implica em

lacunas de conhecimentos e habilidades na escolaridade subsequente e na vida (Luckesi, 2014, n.p.).

A aprendizagem é uma ação do sujeito e expressa uma atitude de intervenção sobre a realidade. Por isso Freire expande a sua visão holística sobre esse tema e afirma:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996, p. 26).

É nessa perspectiva que busquei um entendimento sobre o resultado da aprendizagem, mas fazem com que os/as alunos/as se submetam pelo crivo de uma avaliação em larga escala de caráter quantitativo. Foi também na mesma medida que pretendi ver o alcance dessa prática de ensinar-aprender freiriana no contexto social como práxis educativa na vida dos/as discentes.

A Professora Antonieta considerou a aprendizagem, com base no SPAECE, desfavorável para a vida do/as alunos/as. Disse que não influenciava no cotidiano da dinâmica pedagógica da escola. E declarou:

Nas escolas onde trabalho, vejo um desempenho sempre ruim dos alunos, apesar de haver pouquíssimas melhoras. Para o mundo do trabalho os vejo como futuros trabalhadores braçais ou vendedores nas lojas, sempre com empregos de baixo salário. Não vejo melhoras. Nunca melhorou nada no dia a dia das aulas, na forma como os alunos participam (Antonieta, 2025).

Ao identificar os pontos de vistas dos/as entrevistados/as desta pesquisa, e relacionando com os aspectos do atendimento às necessidades da sociedade, fazendo analogia às ideias de Saviani, defendo outros resultados e concordo que “Uma pedagogia revolucionária [...] Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (Saviani, 2008, p. 52).

Saviani aprofunda sua teoria pedagógica revolucionária tendo em vista o contexto da sociedade capitalista que precisa ser superado. Percebe que a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza o modo de vida com seus valores, normas e costumes, em detrimento da democracia.

Entende ainda que a educação tem um caminho para a contribuição específica no processo de transformação estrutural para a melhor convivência

humana. Nesse sentido, a “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (Saviani, 2008, p. 61).

Luckesi propõe um novo olhar sobre a educação e especificamente, aponta para a qualidade da aprendizagem sobre as diversas áreas de conhecimento. Indica que o ensino operado por notas disfarça a realidade debilitada e carente de verdade e de conhecimento. Este modelo que procede por meio de um sistema de avaliação em larga escala, demonstra de fato, os resultados críticos e insatisfatórios, e não acompanha o processo para a verdadeira aprendizagem em favor da formação integral.

Nosso sistema de ensino, operando com notas fetichizadas, isto é, sem vínculos com a efetiva qualidade da aprendizagem em cada um dos tópicos de conteúdos ensinados, possibilita isso e esconde a realidade das fragilidades e carências do nosso ensino, seja do sistema como um todo, seja do educador individual na sala de aula (Luckesi, 2014, n.p.).

Para o autor, o sistema de ensino que fica preso às notas, expressa a qualidade da aprendizagem na forma operacional como se fossem quantidade (Luckesi, 2014). Não se deve estudar por uma média de nota, mas por uma aprendizagem plena.

Para sintetizar o escrito em contexto com a pesquisa, trouxe o desfecho de uma entrevista com a Professora Edith, que avaliou o SPAECE e relatou em seu curto depoimento sobre o baixo rendimento da aprendizagem dos/as alunos/as, e disse que isso ocorre por que existe “A falta de leitura, interpretação textual, aulas voltadas para a interdisciplinaridade” (Edith, 2025). Analisou categoricamente e afirmou que a avaliação em larga escala “É uma avaliação anual que visa medir conhecimento nas séries finais em português e matemática” (Edith, 2025). E concluiu com um registro de contribuição que sugere: “Despertar para que os alunos estudem mais, é um incentivo para melhorar a aprendizagem na busca de qualidade de ensino” (Edith, 2025).

5.3.3 O desenvolvimento da formação integral na vida dos/as alunos/as

O termo formação integral remete a totalidade da pessoa humana em todos os sentidos, e essa concepção vai ao encontro à natureza e a especificidade da educação, como descreve Saviani (2001b) em sua *Pedagogia histórico-crítica*. O autor

tem a perspectiva da integralidade do ser em sua completitude, e vai além da mera instrução técnica, promovendo o desenvolvimento pleno dos indivíduos, e diz que

[...] a compreensão da natureza da educação [...] permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular [...] (Saviani, 2011b, p. 20).

Ao fazer uma hermenêutica acerca do desenvolvimento da formação integral na vida dos/as alunos/as, com base nas entrevistas com os/as professores/as, percebi a ausência de informação de conhecimentos ou a falta mesmo de inclusão de conteúdos que poderiam envolver a avaliação da aprendizagem escolar, no que diz respeito ao SPAECE. Neste contexto, o Professor Paulo proferiu: “Não tenho um conhecimento profundo da abordagem das necessidades da sociedade e do mundo do trabalho nas provas do SPAECE porque minha disciplina não se submete ao SPAECE” (Paulo, 2025).

Verifiquei a exclusão em prática, sutil ou não, mas, existe uma separação de conhecimentos na formulação e monitoramento do SPAECE, e com isto, uma marginalização com os mais vulneráveis, quer seja pelos estudos escolares com uma pedagogia de competência, sem consulta democrática à comunidade educativa sobre isto, quer seja como mão de obra barata na produção capitalista.

Quero dizer com isto que as teorias educacionais, numa relação dialética entre escola e sociedade, deixam de lado uma “Pedagogia Revolucionária”, como propõe a antítese de Saviani (2008), centrada na igualdade, na intertransdisciplinaridade e em favor do bem-estar social.

A educação deve cuidar da formação plena, e é um processo com atitude política que tem determinadas condições objetivas, que definem algumas prioridades refletidas na estrutura dos serviços para a sua consolidação. É assim que penso como Saviani (2008), ou seja, a política também depende da educação no que diz respeito as condições subjetivas, que possibilitam a formação integral das pessoas, a construção de uma sociedade justa e fraterna, de forma que, sem educação não se pode falar de política. “Em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes” (Saviani, 2008, p. 68-69).

Para o Professor Paulo, ao ser questionado sobre as contribuições do SPAECE, relacionando ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as, dialogando com

temas entre educação e política, eis que se estendeu abertamente e começou a expor suas ideias:

Apesar da minha disciplina não se submeter ao SPAECE, já pude analisar as questões de algumas aplicações enquanto coordenador, e percebi que há contextualização das questões e uso de exemplos práticos, mas o marxismo, a luta de classes, a emancipação e ascensão social e a democracia, deveriam ser abordados no SPAECE. São temas sensíveis também, uma vez que são alvos da extrema-direita em ascensão no mundo, e temas acusados pela mesma como sendo de lavagem cerebral por parte da esquerda, para se perpetuar no poder. Para sermos democráticos e abertos, poderíamos abordar as visões de mundo da esquerda e da direita, e as vertentes alternativas, como o centrão, para não incorrer na parcialidade, mas, mesmo assim, correndo o risco de acusações e ameaças. A abordagem das correntes no SPAECE tinha que ser neutra para não gerar polêmicas; mas como não gerar tendência num tema tão adverso? Como a sexualidade e a religião... Como a concentração/recorte temporal da sua pesquisa é 2023, devia considerar o pós-pandemia (Paulo, 2025).

Vi que o Professor Paulo demonstrou uma experiência ao analisar algumas questões do SPAECE. Ponderou por não ser contemplado nesse tipo de avaliação em larga escala. Apesar disso, contextualizou sua ideia com temas que envolvem a formação integral dos/as discentes. Ele não excluiu a possibilidade de uma discussão sobre as problemáticas sociais em que vivemos do mundo capitalista. Com relação ao recorte pós-pandemia que menciona, não é o foco desta pesquisa, mas fiz algumas ressalvas impactantes na introdução, exponho sobre o ensino remoto, os cuidados com a saúde mental, aulas *online* ou gravadas, a ansiedade, o estresse e a depressão, entre outros aspectos com fundamentação documentada.

Na compreensão do Professor Paulo, seria possível abranger o estudo dos/as estudantes, incluindo temas transversais ou integradores também na avaliação em larga escala, como a luta de classes, a emancipação social, a democracia, a sexualidade etc. São tantos temas interessantes que podem ser vistos de forma interdisciplinar ou como temas integradores de modo transversal e integrado, como cita a DCRFor.

Penso que estas propostas pedagógicas são para a formação integral dos/as alunos/as. E servem para preparar os/as formandos/as com uma aprendizagem plena, como já disse Luckesi (2014).

Na concepção de Freire (2001), a política e a educação se inserem no contexto da cidade, como desafios prioritários para a formação dos seus cidadãos. Desse modo,

Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer (Freire, 2001, n.p.).

No entendimento de Freire, não pode existir uma prática neutra, descomprometida, apolítica. O ato de aprender e ensinar precisa ser consciente participativo e com criticidade sobre a realidade onde vive.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (Freire, 2001, n.p.).

Para o Professor Piaget, “A forma como o SPAECE é pensada e efetivada, pouco contribui para a construção de um (ou mais) modelos pedagógicos eficientes” (Piaget, 2025).

Ainda na sequência do pensamento do Professor Piaget, o mesmo, ao referir-se as atividades educativas da escola, chegou ao seguinte entendimento: “A prática cotidiana e as condições da escola no seu “fazer pedagógico” muito pouco contempla para a formação de cidadãos plenos. As atividades excessivas e descontextualizadas não ocorrem de forma contínua e processual” (Piaget, 2025).

Ao entender o “fazer pedagógico” que o Professor Piaget mencionou, percebi a preocupação de sua própria atuação, assim como a minha prática educativa, por ser também um professor há muitos anos. Diante das circunstâncias, compreendi o pensamento freiriano ao explicar que

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício (Freire, 1996, p.95).

Freire (1996), ensina que o espaço pedagógico não é neutro, não é lugar para treinar aluno/as com práticas apolíticas, como se a condição humana para viver no mundo fosse ser uma maneira neutra. Ele reforça seu pensamento dizendo que “[...] não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica” (Freire, 1996, p. 136).

Ainda insistindo na pesquisa para alcançar o objetivo pelo desenvolvimento da formação integral na vida dos/as alunos/as, e agora, articulando com a avaliação sobre o SPAECE do Professor Piaget, tive como resposta o seguinte:

A forma como o SPAECE é pensada e colocada em prática muito pouco ou quase nada contribui, ou atende as necessidades da sociedade atual. É necessário que seja repensado sua concepção e práticas para que possa vir a contribuir com o mundo do trabalho (Piaget, 2025).

A avaliação da aprendizagem que acontece na escola, incluindo também as avaliações externas, e em particular o SPAECE, assume o compromisso pedagógico de intervir na realidade dos/as formandos/as e consequentemente da sociedade, no sentido de dar uma resposta ao ensino de qualidade. Assim sendo, a avaliação tradicional, na visão de Luckesi (2014), aparece como punitiva e classificatória, entendendo que o foco está nas notas das provas, e que por isso, também reprova.

Não vejo a educação com a característica em que trata a avaliação da aprendizagem como algo que prova ou reprova. Isto não é educação, não ensina nem demonstra aprendizagem.

Essa crença opera em detrimento do verdadeiro significado do ensino e do verdadeiro significado da aprendizagem na escola, que é a formação do ser humano, como pessoa, cidadão e como profissional. Notas escolares não formam, mas aprendizagem sim (Luckesi, 2014, n.p.).

Luckesi critica a concepção tradicional de ensino, que muitas vezes se reduz à transmissão de informações e à avaliação classificatória por meio de notas. Mas também propõe uma avaliação diagnóstica e formativa, voltada para o desenvolvimento do/a aluno/a.

Deste modo, a aprendizagem deve contribuir para a emancipação do sujeito e sua participação crítica na sociedade, e isto vai além da simples memorização de conteúdos. Ele critica a prática das notas escolares como ferramenta de controle e exclusão.

E assim, fica a reflexão: como obter o desempenho dos/as educandos/as em provas escolares por meio de notas? Ou será preciso uma “Pedagogia Revolucionária”, como responde Saviani (2008), em favor da construção do conhecimento para a emancipação humana?

Retomando um pouco aqui sobre a natureza desta pesquisa que visa avaliar uma política pública, e neste caso, uma análise voltada para o SPACE, anotei

alguns aspectos necessários que envolvem práticas avaliativas que precisam ser compreendidas.

Arelaro, indica que a qualidade da educação e os resultados em testes nacionais, preparados à realidade externa da escola, definem o que é fundamental ensinar em todo o país, e pensa em garantir com isso, uma avaliação de desempenho. E relata:

A própria avaliação da qualidade da educação vem atrelada, atualmente, aos resultados obtidos pelos alunos em testes nacionais de múltipla escolha, elaborados por um grupo de “especialistas” que definem previamente o que é importante ensinar a todos em qualquer local do país e o que é desnecessário ou periférico do saber fundamental. Definem, também, quando e de que forma essa transmissão deve ser feita para garantir a avaliação do desempenho e da dedicação dos professores nesse processo (Arelaro, 2020, p. 34).

Esta forma de avaliação da aprendizagem cria uma disputa interna nas escolas e consolida a nível nacional. Desse jeito, a formação integral fica às margens da sociedade e o resultado qualitativo reduz-se aos dados estatísticos que o Estado monitora. Assim,

[...] a competitividade é apresentada como uma sadia variável que estimula e “emula” as crianças e os jovens a se dedicarem às atividades escolares. Sair-se bem nas provas nacionais deve ser, portanto, o desejo e o objetivo de todos. Como tal, pais, professores e dirigentes escolares devem considerá-las como um saudável sistema de avaliação externa, objetivo e adequado às “diferentes realidades nacionais”, e adotar os seus conteúdos como referencial indispensável nas propostas pedagógicas (Arelaro, 2020, p. 70).

Ao captar tantas informações por meio das entrevistas com professores/as da escola pesquisada, e fundamentar com as ideias escritas e vividas, alinhadas às pedagogias progressistas sobre a avaliação da aprendizagem escolar, relacionando com a formação integral dos/as discentes, vivenciando no cotidiano pela própria profissão do magistério que exerço na realidade do ensino-aprendizagem, revi ainda uma educação repleta pela competição, rivalidade e antagonismo.

Mas, há uma “Pedagogia da Esperança” (Freire, 1992), como necessidade ontológica, que como esperança crítica e audaz, vai além da mera espera. E não há esperança na pura espera, sem negar a desesperança ou o desespero que imobiliza e faz sucumbir. E essa desesperança é concreta com razões históricas, econômica e sociais (Freire, 1992).

Esta “Pedagogia da Esperança” trata de um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, que convida para a prática educativa de opção crítica, popular e

progressista, e que seja inclusa no Projeto Político Pedagógico, como proposto no objetivo específico 3 desta dissertação, para realizar oficinas com a comunidade educativa da escola investigada, para aprender a combater a opressão, como um projeto de vida no convívio social.

Daí a necessária esperança embutida na **Pedagogia do oprimido**. Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido na conquista da cidadania (Freire, 1992, p. 44).

E como um projeto político, o ato de estudar, precisa fazer a leitura do mundo com a leitura da palavra crítica e cômico da intervenção do sujeito. E essa relação assume uma posição dialética, porque problematiza a condição de vulnerabilidade e tem uma conexão consciente e coerente entre a prática e a teoria, em contexto com a realidade em que se vive.

Continuando com a proposta de oficina do objetivo 3, o convite aqui se estende também para a multidisciplinaridade pela democratização dos conteúdos escolares e do ensino, e que seja registrado no PPP da escola em questão. E a leitura do mundo não deve ser imposta pelos/as educadores/as, uma vez que se deve combater o autoritarismo.

Observei que das sete professoras e dos três professores entrevistados/as, dois disseram sim, para confirmar a participação em algum curso ou capacitação relacionado ao SPAECE. Desses dois, somente um foi contemplado na forma de reconhecimento em sua disciplina que era a de Língua Portuguesa. Por isso a necessidade de ampliar a proposta da oficina que defende a formação integral, e nisso, envolve também o processo da aprendizagem escolar de maneira plena.

Desse modo, o ignorante é que considera o povo ignorante. A sociedade não é um resultado mecânico. Por isso mesmo, a esperança tem sentido na inquietação criadora e criativa de um novo aprendizado, que pode ser ensinado para preservar a vida, para o bem-estar social. “Esta é uma esperança que nos move” (Freire, 1992, p. 126).

A problemática desta pesquisa representa um impulso que provoca o processo deste estudo. Aqui também é um aprendizado que me conduz a ensinar pelo fato de exercer a prática educativa a partir da pergunta que instiga a pensar

criticamente. Desse modo, segui o caminho trilhado no desenvolvimento desta investigação.

O processo criativo e construtor para esta discussão, levou-me a seguinte pergunta norteadora: como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), numa amostra em estudo, tem proporcionado aos/as discentes do 9º ano do Ensino Fundamental da escola da Regional V, com o menor índice de proficiência, subsídios para o monitoramento das políticas educacionais, em favor da formação integral, no período de 2023?

Em seguida, fui conduzido pela força do pensamento e pela prática educativa a refletir e questionar: como perceber a influência da proficiência do SPAECE, sobre a formação integral dos/as alunos/as?

As respostas passaram pelo crivo das concepções que os/as entrevistados/as desta pesquisa tiveram como entendimento acerca do assunto que foi o SPAECE, principalmente, no que se refere à influência deste sobre a formação integral dos/as discentes. Além disso, serviram de sustentação às fundamentações teóricas apontadas no decorrer da análise.

Os/as professores/as entrevistados/as tiveram um entendimento sobre o SPAECE como uma avaliação relevante na vida escolar, embora tenham registrado que não há uma contribuição para o desenvolvimento do/a aluno/a e a dimensão social não é levada em conta. Só contempla as disciplinas de Português e Matemática. Não é de forma interdisciplinar. Não qualifica os/as discentes no contexto social.

Ouvir e ler a realidade posta sobre o SPAECE, fez-me repensar as questões teóricas e ideológicas sobre esse processo de avaliação em larga escala que envolve a política e o poder do Estado, a sociedade, a escola, a família e cada aluno/a em questão. Neste sentido, as explicações que possam elucidar o assunto, foi feito em contexto e no desenvolvimento dessa avaliação em políticas públicas educacionais, com base em (Freire, 1987, 1996; Luckesi, 2011a, 2011b; Saviani, 2011a, 2011b;).

A resposta ao questionamento desta pesquisa estruturou-se sobre a questão que indaguei ao SPAECE, no sentido de proporcionar subsídios para o monitoramento das políticas educacionais, em favor da formação integral. Nessa perspectiva, o modelo de avaliação da aprendizagem, identificou-se com maior ênfase com uma pedagogia tradicional, elucidado por Freire (1987) e Saviani (2008), que

caracterizou este padrão com a concepção “bancária” da educação, isto é, os conteúdos são transmitidos para os/as alunos/as que recebem e memorizam, sem intervenção, e ocorre de forma autoritária. Ainda assim, o SPAECE continua atendendo o seu objetivo de monitoramento, o que referencia as escolas.

As políticas educacionais têm como base principal a Constituição Federal e a LDB, e o SPAECE entra como uma política de avaliação em larga escala no estado do Ceará, e juntos, formam documentos legais para dar suporte ao modelo e aos conteúdos, que chegam nas escolas para os/as discentes realizarem suas provas que servem para monitoramento do Estado.

Sobre a avaliação do SPAECE, os/as professores/as responderam prontamente, porém, existe uma exigência para seguir a orientação do governo, que devem realizar nas escolas o Sistema Permanente de Avaliação, o que serve para o monitoramento da aprendizagem educacional. Dito isto, coletei da análise dos dados, pelas entrevistas, termos que caracterizam a tal avaliação como, “avaliação flexibilizadora”, “avaliação dos resultados”, “avaliação anual”, “avaliação do Spaece”, e até “avaliação sobre o SPAECE”.

Veja que as variantes conduziram a mais debate. Uma coisa é a avaliação que os/as docentes recebem de fora, sem nenhuma consulta, para aplicar com seus/suas alunos/as, e ainda trata de um exame sobre um programa que o Estado monitora em seu benefício. Outra realidade, é a “qualidade na prática da avaliação da aprendizagem na escola” (Luckesi, 2011a, 2011b, 2014).

Esta observação vale também para os termos da avaliação a serviço de ações pedagógicas planejadas, alinhadas democraticamente com o PPP, com investigação e intervenção, bem lembrado nas conversas entre colegas durante as entrevistas. E ainda, a aprendizagem da própria avaliação para uma democracia do ensino.

Para perceber a influência da proficiência do SPAECE sobre a formação integral dos/as alunos/as, pude observar o PPP da escola que ajudou a entender a dimensão dos seus objetivos, ao registrar sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar. Este documento, objetiva uma “avaliação com caráter diagnóstico, desenvolvendo-se de forma processual, contínua e classificatória, enfatizando a qualidade em detrimento da quantidade” [...] e pretende “contribuir para a formação de cidadãos protagonistas da própria história” (PPP, 2024).

Ainda nas leituras do PPP, observei que este propõe avançar na qualidade da educação oferecida pela escola, podendo observar através dos índices das avaliações internas e externas que a cada ano vem crescendo. Reconhece que tem desafios para melhorar a proficiência dos alunos, em especial os do 5º e 9º anos. “Neste contexto, o desafio é definir um plano de ação focado e objetivo para atingir a meta 6,5 em 2022 e que nos anos subsequentes a escola possa cumprir a meta projetada pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC” (PPP, 2024).

O PPP da Escola Casimiro Montenegro, tem como missão, o desenvolvimento integral “para a formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social em que estão inseridos” (PPP, 2024). Define seu papel estratégico na educação e formação para a comunidade escolar com o propósito de “formar alunos autônomos, críticos, responsáveis, atuantes, criativos e conscientes de sua cidadania” (PPP, 2024).

Ao analisar o PPP da escola em questão, vi que tem uma ligação bem influente com a BNCC (Brasil, 2018), pelo registro do compromisso da escola em propiciar uma formação integral, com princípios democráticos e em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.

Da mesma forma, é com o DCRC, que trata a formação integral como princípio norteador e pressuposto teórico, desenvolve a fundamentação pedagógica no processo avaliativo que deve considerar as competências socioemocionais, bem como, “sensível, criativo, cognitivo, afetivo, crítico e político, propiciando condições para que o sujeito seja capaz de se reinventar” (Ceará, 2019).

Este documento (DCRC) reforça seu objetivo por meio da avaliação, “considerando o sujeito em suas particularidades e singularidades, sejam étnicas, socioculturais, religiosas, de saberes e de cognição, dentre outras dimensões que compõem a diversidade humana (Ceará, 2019).

O PPP da escola, também tem comum acordo com o DCRFor, e isto implica sobre a avaliação do SPAECE, mas, o objetivo do Documento é garantir a formação integral, inclusiva e de qualidade, atendendo os/as alunos/as da rede municipal de Fortaleza, em benefício da “criatividade, autonomia, participação ativa, responsabilidade, em suma, sua cidadania, ampliando-se as possibilidades para sua inserção no mundo do trabalho”. “[...] que o estudante tem o direito a uma educação na sua integralidade, sendo este um processo educativo emancipador” (Fortaleza, 2024a).

Nessa discussão, recobrei os dados do SPAECE sobre as turmas de 9º anos da escola investigada, e atentei para o seu nível crítico (cf. tabela 1, tabela 2 e quadro 2). Vi que isto difere muito dos resultados satisfatórios das avaliações realizadas na escola e elaboradas pelos/as professores/as em contexto com a realidade dos/as alunos/as (cf. tabela 3).

Diante dessa análise, é vero que ainda há muito para ser investigado, mas, penso com base na pedagogia histórico-crítica de Saviani; na pedagogia da esperança e da autonomia de Freire; no ato pedagógico de Luckesi que refuta as pedagogias compensatória ou espontaneísta.

Enquanto a base pedagógica progressista visa a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, utilizando a educação como ferramenta para a emancipação dos indivíduos e a superação das desigualdades sociais, por meio de uma *Educação como prática da liberdade* (Freire, 2015), o SPAECE reforça a prática de uma pedagogia tradicional, onde as culturas marginalizadas são consideradas inferiores, e não como diferentes (Freire, 1987, 1996).

Recapitulando as entrevistas com os/as professores/as, recebi também respostas sobre o SPAECE, considerando-o como fonte de informação que avalia as habilidades de leitura e escrita, pelo método tradicional, para a construção de estratégias que podem melhorar a qualidade do ensino.

Por fim, como um bom semeador que saiu a semear, deixarei por terra algumas sementes para uma fecundação, e após o próximo inverno, florescerão como árvores frutíferas, que declamarão os frutos das poesias para nos ensinar e aprendermos os saberes da emancipação humana.

Para melhor compreensão acerca do objetivo três (3) que trata das oficinas de estudo sobre o SPAECE, farei aqui abaixo um Guia como roteiro para atender à solicitação de um Produto do mestrado em avaliação de políticas públicas.

5.4 Produto do Mestrado

GUIA PARA OFICINAS FORMATIVAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR COM REFERÊNCIA NO SPAECE

JUSTIFICATIVA

A avaliação da aprendizagem escolar é um processo fundamental para o desenvolvimento educacional dos estudantes, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes. Nesse contexto, a avaliação em larga escala, como o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), constitui-se em um importante instrumento de diagnóstico da educação pública, servindo como referência para gestores, professores e demais envolvidos no processo educacional. Contudo, é necessário compreender seus limites e articular essa forma de avaliação a uma perspectiva dialógica, formativa e integral da educação. Este guia busca propor oficinas formativas que possibilitem a compreensão crítica da avaliação em larga escala e o fortalecimento de práticas avaliativas humanizadas, participativas e contextualizadas, e segue as orientações da LDB, BNCC, DCRC e DCRFor.

OBJETIVOS

- 1 – Compreender os fundamentos, objetivos e funcionamento da avaliação em larga escala (SPAECE).
- 2 – Refletir sobre os limites e as possibilidades dessa avaliação para a formação integral dos estudantes.
- 3 – Promover práticas avaliativas que dialoguem com a realidade dos alunos e com a perspectiva interdisciplinar.
- 4 – Estimular o diálogo entre escola e família sobre o sentido e as finalidades da avaliação da aprendizagem escolar.

METODOLOGIA

As oficinas serão realizadas de forma dialógica e participativa, com momentos expositivos, atividades práticas, rodas de conversa, estudos de texto, produção coletiva e espaços para escuta e troca de experiências. A metodologia valoriza a construção coletiva do conhecimento, a escuta ativa, a interdisciplinaridade e o protagonismo dos participantes.

Seção 1: Compreensão sobre a Avaliação em Larga Escala (SPAECE)

Conteúdo:

- O que é a avaliação em larga escala? Ver o que está previsto na LDB/1996, Art. 12 e 13.
- Objetivos do SPAECE – “O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. [...] Esse sistema tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino” (Ceará, 2024b n. p.).
- O que é avaliado: competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Rever as 10 competências gerais da BNCC.
- Como funciona: amostragem, aplicação, instrumentos e uso dos resultados. Para que serve: políticas públicas, planejamento pedagógico, indicadores educacionais.

Atividade:

- 1- Leitura reflexiva retirada da introdução do DCRC: “Propomos, para este novo cenário mundial, formar pessoas capazes de desenvolver competências e habilidades que as tornem criativas, analítico-críticas, participativas, abertas ao novo, colaborativas, resilientes, produtivas, que saibam se comunicar, lidar com as informações cada vez mais disponíveis, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais. Formar pessoas capazes de utilizar conhecimentos para resolver problemas, tomar decisões, ser proativas, buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (Ceará, 2019, p. 20).
- 2- Grupos analisam dados e discutem implicações para a prática pedagógica.
- 3- Socialização com foco em possíveis ações de melhoria a partir dos resultados.

Seção 2: A Avaliação e a Formação Integral

Conteúdo:

- Concepções de avaliação: somativa x formativa.

“No cotidiano de nossas escolas, o modo de atribuir notas aos estudantes se realiza aproximadamente com o seguinte ritual: elas são atribuídas como somatório dos “pontos”, que foram definidos para esta ou aquela tarefa realizada pelos educandos, assim como para esta ou aquela questão respondida nos testes ou, ainda, pelo conjunto de respostas num teste. Em torno da base material, isto é, do desempenho do estudante em sua aprendizagem, que sustenta o somatório de pontos, que compõe a nota escolar, sobrevém uma nova distorção. Para além das distorções anteriormente apresentadas — epistemológica e das médias —, acrescenta-se a que decorre dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Uma observação inicial em torno da precisão dos termos utilizados. No dia a dia da educação escolar, aquilo que denominamos pela expressão “instrumentos de avaliação”, de fato, não são “instrumentos de avaliação”, mas sim “instrumentos de coleta de dados para a avaliação” (Luckesi, 2014, n. p.).

“O uso das notas escolares, no nosso dia a dia educativo e social, forma crianças, adolescentes e adultos predominantemente centrados na mentalidade de que o que importa é a “nota que aprova”. Esse não é um padrão de conduta natural, mas aprendido ao longo do tempo; afinal, como na vida, onde todas as nossas condutas são aprendidas. Essa crença opera em detrimento do verdadeiro significado do ensino e do verdadeiro significado da aprendizagem na escola, que é a formação do ser humano, como pessoa, cidadão e como profissional. Notas escolares não formam, mas aprendizagem sim. Afinal, somos e agimos da forma como aprendemos ao longo da vida, nas múltiplas e variadas oportunidades que temos de aprender” (Luckesi, 2014, n. p.).

Atividade:

- 1- Roda de conversa com leitura de trechos selecionados dos autores mencionados. Diagnóstico participativo: quais as práticas avaliativas coerentes com o desenvolvimento integral?
- 2- Fazer um levantamento coletivo sobre as práticas avaliativas na escola.

3- Quais os limites e possibilidades da avaliação em larga escala. Que alternativas às avaliações tradicionais.

4- Mapeamento de desafios e potencialidades.

Seção 3: Oficina sobre a abordagem dialógica interdisciplinar

Conteúdo:

- A interdisciplinaridade na prática pedagógica.
** Cipriano Luckesi: Avaliação da aprendizagem escolar - componente do ato pedagógico (Cortez Editora) – Vídeo:*
<https://youtu.be/RhkPt52tSUI?si=VomWFgeyT9JsgITm>

- A avaliação em contexto com a realidade dos estudantes.
** Avaliação na visão de Paulo Freire ♦ Avaliação & Línguas*
https://youtu.be/aClyZ_nwB-Y?si=5JrM-UuPz3LT143i

- O desenvolvimento de competências e habilidades contextualizadas.
 Texto reflexivo de Dermeval Saviani sobre “Escola e Democracia” – “Para uma Teoria Crítica da Educação”.
 “O problema permanece em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dos dominados? Da perspectiva do tema

deste artigo a questão recebe a seguinte formulação: é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (Limito-me aqui a afirmar a possibilidade dessa teoria, já que escapa aos objetivos desse artigo o desenvolvimento da mesma.)”, (Saviani, 2008, p. 25).

Atividade: Oficina prática:

- 1- Grupos elaboram uma sequência didática interdisciplinar com foco em habilidades do SPAECE, conectadas à realidade local dos alunos (ex.: cultura, meio ambiente, economia).
- 2- Apresentação e troca de ideias entre os grupos.

Seção 4: Oficinas de Atitudes com a Família-Escola

Texto de apoio do DCRFor.

“As Aprendizagens Socioemocionais ou Habilidade Socioemocionais”.

“Elementos conceituais e constitutivos do currículo”.

“A família deve ser envolvida no projeto escolar de aprendizagem socioemocional, no sentido de dar continuidade às estratégias concernentes a essa dimensão da formação do estudante. Para isso, é necessário facilitar a comunicação entre esses dois universos, criando canais de comunicação que superem a visão culpabilizadora e competitiva que, por vezes, emerge na relação família-escola. À escola, cabe o desafio de introduzir em sua prática a psicoeducação familiar acerca dessa dimensão, dotando a família de informações que a ajudem a colaborar com os propósitos da aprendizagem socioemocional”, (Fortaleza, 2024a, p. 77).

Conteúdo:

- Importância do envolvimento da família na avaliação da aprendizagem.
 “É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”, (Freire, 1996, p. 70s).
 “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”, (Freire, 1996, p. 130s).

- Percepções das famílias sobre a escola e a avaliação.
Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (Freire, 1996, p. 140).
- A escuta como estratégia de aproximação.
“O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”, (Freire, 1996, p. 128).

Atividade:

- Debate com os pais e responsáveis sobre o papel da avaliação.
- Dinâmica de escuta ativa: roda de experiências sobre como a família percebe a avaliação.
- Questões outras para instigar um debate:
 - 1). Como e até que ponto as avaliações em larga escala contribuem, limitam ou influenciam a formação integral dos alunos?
 - 2). É possível uma educação de qualidade sem as avaliações em larga escala (SPAECE)?
 - 3). Esse modelo de avaliação em larga escala melhora a qualidade do aprendizado dos/as alunos/as?
 - 4). Em que sentido a aprendizagem escolar depende de um sistema permanente de avaliação em larga escala (SPAECE)?

Ações Concretas:

- Produzir coletivamente um Documento escrito pela comunidade educativa sobre a Avaliação da Aprendizagem Escolar, com base nas falas, experiências e reflexões construídas durante a oficina.
- Formar um Comitê Escolar de acompanhamento da Avaliação da Aprendizagem Escolar com encontros mensais.
- Elaborar uma Cartilha sobre a Avaliação da Aprendizagem Escolar para os pais e mães dos/as alunos/as.
- Propor novos objetivos sobre o SPAECE, à luz da Formação Integral discutida nas oficinas e encaminhar junto à SEDUC como Comitê Escolar.

- Criar um roteiro de intervenção pedagógica para cada bimestre.

CRONOGRAMA DAS OFICINAS FORMATIVAS

Etapas	Público-Alvo	Tema	Duração	Estratégia
1 Semana	Professores/as	Fundamentos e Objetivo da Avaliação e o SPAECE	Entre 2 à 4h	Palestra interativa, estudo de caso, roda de conversa
2 Semana	Professores/as	Análise dos dados da escola no SPAECE	Entre 2 à 3h	Oficinas práticas com gráficos e relatórios
3 Semana	Alunos/as	O que é o SPAECE e como me preparar - Limites e possibilidades para a Formação Integral	2h	Atividades lúdicas, quiz, vídeos motivacionais
4 Semana	Pais e Mães	A importância da avaliação para a Formação Integral dos estudantes	2h	Reunião dialogada, painel com perguntas
5 Semana	Professores e Equipe Pedagógica	Replanejamento a partir dos dados – Práticas Avaliativas Interdisciplinar	Entre 2 à 4h	Grupos de trabalho e elaboração de plano de ação
6 Semana	Comunidade escolar (pais, alunos, professores, gestores)	Oficina de Integração Escola-Comunidade: Compromisso com a Aprendizagem	2h	Encontro coletivo com apresentações, mural de compromissos e lanche coletivo.
7 Semana	Professores e equipe gestora	Avaliação das Oficinas e Monitoramento do Plano de Ação – Sentido e Finalidades da Avaliação da Aprendizagem Escolar	Entre 2 à 3h	Aplicação de questionário, roda de conversa, ajustes no planejamento.
8 Semana	Toda Comunidade Escolar	Socialização do plano de ação e pacto pela aprendizagem	2h	Evento com apresentações, painel e lanche coletivo

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU A CONTINUAÇÃO DA SEMEADURA?

“A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte [...]
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade [...]
Você tem fome de quê?” Titãs

As discussões que semeei ao longo dessa estrada foram para despertar e fazer com que nascessem novas ideias sobre o objeto de estudo, que aflora sobre a relação e a influência do SPAECE, como política pública de avaliação, na formação integral dos/as aluno/as do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, apresentei os objetivos deste trabalho no resumo, na introdução e na metodologia, que sintetizam em avaliar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no contexto dos/as discentes do 9º ano, de uma escola da Regional V de menor índice de aprendizagem, no período de 2023, para perceber a dimensão do problema avaliativo e possíveis soluções.

Depois, investiguei o processo de estudo desses/as alunos/as e em que condições fizeram a avaliação do SPAECE. Por, ultimo, propus oficinas de estudo sobre o SPAECE, com a participação dos/as docentes, discentes e suas famílias para melhorar a qualidade da formação integral em favor do bem-estar social.

Prosseguindo com a semeadura de ideias avaliativas no caminho da metodologia, trouxe para a fundamentação desta análise especialistas como Severino (2013), Prodanov e Freitas (2013) e Deslandes e Gomes (2007) e Bardin (2002).

No meio do caminho tive que caracterizar a pesquisa com uma análise descritiva e exploratória, para o estudo em cima dos dados de resultados do SPAECE de 2023. Fiz uma abordagem qualitativa, voltada para a formação integral que propõe incluir todos os componentes curriculares. O procedimento da pesquisa seguiu o padrão com informações bibliográficas, documental (Leis, LDB, BNCC, DCRC, DCRFor etc) e de campo.

Localizei o lugar da pesquisa pela inquietação que tive sobre o baixo aprendizado com os/as alunos/as do 9º ano, no SPAECE de 2023, na Escola Casimiro Montenegro, da Regional V, numa realidade compartilhada com outras similares.

Li o PPP da escola, conversei com a gestão, mas foi com os/as docentes que escolhi como sujeitos desta pesquisa, com os/as quais realizei as entrevistas. Minha expectativa avaliativa com a análise dos dados coletadas e a análise de

conteúdo, fundamentou-se principalmente, à luz de Saviani, Freire e Luckesi, e em Deslandes e Gomes (2007) e Bardin (2002).

As análises dos dados coletados acerca dos resultados do SPAECE do ano letivo de 2023 da escola em estudo, fiz em três seções, seguindo o método de análise de conteúdo, fundamentado em Bardin (2002), estabelecido em: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material, categorização ou codificação; e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação sobre a avaliação.

Fiz a análise crítica da educação em Saviani, em seguida aprofundei na concepção pedagógica do método de Paulo Freire, e investiguei sobre o ato pedagógico de avaliar em Luckesi.

Outro momento essencial da pesquisa, e não menos importante, foi o aprofundamento teórico, entrei no terreno das políticas públicas sociais, de maneira a expor a gênese destas a partir da legítima demanda da classe trabalhadora e estratégia da classe dominante no território europeu, para depois desaguar na *Terra Brasilis*.

Nesta seção, a centralidade foram as políticas públicas sociais e as ações governamentais que buscam desenvolver o bem-estar e a proteção do povo, principalmente os mais vulneráveis. O Estado até tenta responder as demandas da sociedade, sobretudo, para garantir a sua hegemonia, mas, por não resolver, começam a surgir os movimentos populares, expressos na luta da classe trabalhadora.

As referências bibliográficas inseridas neste trabalho contribuíram, sobremaneira, na transição do abstrato para o concreto pensado, a exemplo da pesquisa de mestrado de Aléssio Lima (Lima, 2007), que investigou o SPAECE como expressão pública de avaliação no processo da política educacional com implicações sociais. Sua compreensão com as relações entre Estado, política e educação, ressalta as estratégias, não como uma neutralidade, sem propósito. Mas, com uma intencionalidade social, mesmo sendo uma tarefa vinda de setores dominantes promovida pelo Estado que sofre a influência neoliberal.

Andei trilhando pelas veredas da realidade urbana com seus conflitos entre o Estado e a classe trabalhadora, vi a implicação política na relação com luta de classes. É um grande mercado que protege a privatização das estatais, favorece a terceirização do trabalho, a uberização de serviços, a precarização do trabalho humano e o abandono social, defendido pelo modelo mundial do império capitalista.

Entrei no percurso histórico brasileiro, no contexto das políticas públicas, e passei pelo portal do Brasil colônia. Vi o passado no presente da história social e política pela qual estamos vivenciando. Deparei-me com a senhora República, com quem guardo admiração. Neste meio termo, conheci mais ainda o presidente Vargas ao ler com mais profundidade o período do Estado desenvolvimentista brasileiro.

Lamentavelmente, tive que engolir um cálice inominável, mas o tempo de vinte e um anos de tirania não deixa esquecer – a ditadura militar (1964 - 1985). Ainda bem que a senhora República retornou com duas amigas, a força inovadora e a redemocratização, mas, não se iluda, o neoliberalismo está na contramão das políticas públicas sociais (1985-2025).

Continuei minha trajetória em busca de entender a educação brasileira no contexto das políticas públicas sociais. Depois que vi a *Casa Grande e Senzala* (Freyre, 1996), entendi por que o Brasil tem um modelo patriarcal. O próprio Freyre aponta no subtítulo da sua obra a “formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal”, define, portanto, a sociedade agrária e escravocrata.

Apesar das pedras e das pedradas no meio do caminho, em nosso período contemporâneo, conseguimos a LDB, a BNCC e o FUNDEB, como políticas públicas educacionais mais avançadas. Contudo, a elite continua sustentando o Estado com o mercado de concorrência em benefício do público capitalista que controla e perpetua a injustiça social.

No bojo dessa questão, eis que surgiu em 1992, no chão da escola, o SPAECE, criado através da Secretaria da Educação (SEDUC), um programa de avaliação de desempenho em larga escala, que avalia as competências e as habilidades dos/as alunos/as do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, tendo como objetivo monitorar as políticas educacionais.

Mas, na terra da luz, o SPAECE, é mesmo uma avaliação da aprendizagem escolar ou uma política de resultado? Eis a questão.

Parti pelo caminho da análise dos dados coletadas por meio dos resultados do SPAECE do ano de 2023 e foquei nas turmas do 9º ano da escola investigada. Segui com a metodologia da pré-análise sobre o processo de avaliação, fiz a exploração com entrevistas e interpretei os resultados, de forma a propor oficinas de estudos sobre o SPAECE, para melhorar a qualidade da formação integral.

Considerando toda essa análise, pensei o que muitos colegas questionam, indagando comigo sobre a falta de diálogo com a comunidade educativa, levando em

conta esse modelo de avaliação em larga escala, que não tem participação direta com a realidade /as dos alunos/as. Quer dizer, as políticas públicas de educação ainda estão distantes da realidade dos/as discentes famintos/as de conhecimento e também de alimento básico. Assim, somos como sementes entre pedras e espinhos.

Sem querer desmerecer o SPAECE, como uma avaliação em larga escala, de resultados predefinidos para atender o Estado neoliberal capitalista, que não responde às problemáticas sociais da cidadania no tocante aos/às discentes e suas famílias, esse modelo de avaliação com ideal positivista, hegemônico, chega às escolas com muitas exigências, a cobrar da gestão dados estatísticos. De fato, não é avaliação da aprendizagem. Não traz eficácia, nem eficiência, muito menos impactos efetivos na transformação da vida escolar, ao se perspectivar política pública de qualidade para o bem-estar social.

Contudo, retomei a pergunta central da pesquisa que procurou saber como o SPAECE pode proporcionar aos/as discentes, subsídios para o monitoramento das políticas educacionais, em favor da formação integral. Neste aspecto, aponte os resultados satisfatórios das avaliações realizadas na escola e elaboradas pelos/as professores/as em contexto com a realidade dos/as alunos/as (Cf. tabela 3), como resposta inicial do problema; indiquei as práticas de uma política pública educacional democrática na escola, incluindo a atuação do Conselho Escolar; e entre as entrevistas, reforcei sobre a presença da família na escola, contribuindo para um melhor desenvolvimento educacional.

Fui evidente quanto ao objetivo da pesquisa, em atender o que compete a formação integral, pelas garantias que a Constituição do Brasil contempla em diversos artigos, a exemplo do Art. 6º, diz que a educação é identificada como direito social; Art. 23, proporciona à educação, à ciência e à tecnologia; Art. 205 visa o desenvolvimento pleno da pessoa, da cidadania e sua qualificação para o trabalho; e até promoção humanística, pelo Art. 214, (Brasil, 1988; Ceará, 1989; Art. 215). Também pelo que diz a Lei Orgânica do Município de Fortaleza, que alega assegurar a educação e a profissionalização com dignidade (Fortaleza, 2006, Art. 8º, n. p).

Estas indicações legais serviram de base para a análise que dão sustentação ao propósito da pesquisa e que seguem em comum acordo com o DCRFort, que garantem a cidadania, ampliando-se as possibilidades para sua inserção no mundo do trabalho, com o direito a uma educação na sua integralidade, sendo este um processo educativo emancipador (Fortaleza, 2024a). E assim,

compartilha com o objetivo da escola que pretende atingir a formação de cidadãos/ãs protagonistas da própria história, promovendo a socialização e a integração para a boa convivência (PPP, 2024).

Outras evidências foram constatadas com base nos resultados (Cf. Quadro 2 e Tabela 3), pois, vi que as avaliações precisam ser contínuas, planejadas e realizadas pelos/as docentes da própria escola, respeitando o contexto dos/as educandos/as em que se encontram inseridos/as.

Nesta circunstância, pela entrevista, constatei a ausência de uma cultura de estudo, a falta de compartilhamento sobre a avaliação do SPAECE, a carência de contextualização com a realidade da escola e dos/as alunos/as, no sentido de influenciar uma política pública educacional para a formação integral (Professor Paulo, 2025).

Evidenciei também que pela avaliação do SPAECE, é possível saber em parte, a fase de conhecimento dos/as alunos/as, as características socioemocionais que precisam ser trabalhadas, e com isso, podemos melhorar o desempenho dos mesmos, fazendo planos de intervenção, atividades de reforço escolar, construindo um modelo pedagógico mais eficiente para a formação integral, colaborando para execução de políticas educacionais para se ter uma educação mais inclusiva e justa (Professora Arendt, 2025).

Pesquisar sobre o SAPECE já é um grande desafio. E se tornou mais complexo, quando se pretende almejar um aprendizado escolar, considerando uma pós-pandemia do Coronavírus do Covid-19. Neste contexto, foi mais difícil para as turmas do 9º ano, que foram escolhidas para esta análise, com os parâmetros do SPAECE de 2023, e que estiveram em 2020, ano da pandemia, cursando o 6º ano. Teve defasagem. Além disso, pude perceber outras dificuldades que existem no âmbito da cidade, no que diz respeito à saúde mental dos/as discentes e dos/as docentes. Com este diagnóstico, o aprendizado desejado não foi satisfatório.

Apesar da pandemia, o desafio mesmo da educação brasileira, vem anterior ao flagelo similar a um vírus mortal, e este é um entrave sustentado e estimulado pela competitividade expressa nas avaliações em larga escala, que monitora a avaliação através de uma prestação de contas, que pretende se igualar à liberdade como autonomia do sujeito, desconhecendo que esta competição não assegura a igualdade social para todos/as.

Aproveito para dizer também que esta pesquisa contribuiu muito para o meu entendimento crítico sobre o modelo de avaliação sistêmica em larga escala que é SPAECE, pois, na práxis de professor, não tinha analisado ainda a avaliação da aprendizagem escolar por esta ótica. Passei a compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação com o viés do monitoramento do SPAECE.

Outra contribuição da pesquisa foi a relação provocante com os/as docentes sobre o SAPECE, que fomentou mais conhecimento sobre o mesmo, sobre um olhar crítico e reflexivo acerca da avaliação. Além disso, os/as alunos/as passam pelo processo como sujeitos protagonista que sabem de si, que podem aprender mais, que sabem fazer sua própria avaliação, e podem interagir com seus/suas formadores/ras, despertando assim, um incentivo para melhorar a aprendizagem na busca de qualidade de ensino.

Diante desta pesquisa, evidenciei o acesso à informação sobre políticas públicas educacionais, quer pelos documentos e leis aqui apresentadas, ou pelas formações dos/as docentes que ajudarão aos futuros gestores das escolas.

Mesmo sabendo que este estudo se limitou a rede municipal de ensino de Fortaleza, numa amostra de uma escola, manifestei nos objetivos e nos desdobramentos desta análise, a possibilidade de continuidade deste estudo, para maior aprofundamento por meio de oficinas com a comunidade educativa sobre a avaliação da aprendizagem escolar, mesmo com o viés do SPAECE.

Indo além das oficinas, deixarei nesta dissertação, a rubrica da criticidade sobre o SAPECE, que a sua relação com o processo de avaliação de aprendizagem escolar e a sua influência na vida dos/as docentes e dos/as discentes, servirão de estudos em prol da formação integral.

As avaliações elaboradas em contexto com os estudos dos/as discentes na escola, no decorrer do ano letivo, já respondem o propósito para uma qualificação sobre o processo da aprendizagem. As pesquisas em equipes, os eventos escolares com os talentos dos/as alunos/as, as feiras de ciências etc, provocam novas atitudes na vida estudantil. A avaliação em larga escala não causa isso. Não é seu propósito. E nem busca ouvir a comunidade escolar.

A ação do governo assegura as políticas públicas com os recursos vindos dos impostos e torna legítima a decisão pela eficácia da gestão governamental,

quando resolve os problemas públicos em favor do bem-estar social. Vale mencionar que este mesmo governo é avaliado e julgado pela sociedade (Oliveira, 2012).

É por meio das políticas públicas que o Estado se expressa como instrumento social. Este é um conhecimento que traça objetivos, estratégias e métodos, reflete a busca de um equilíbrio que começa pela formação organizada e consciente através da educação.

Caso contrário, não iremos resolver nada sobre uma dívida histórica de desigualdades, de injustiça social e de exclusão socioeconômica, continuando no ópio da ignorância e na deseducação. Eis um panorama que lembra Bertolt Brecht ao afirmar que a sociedade caminhará com analfabetos políticos e midiáticos. É preciso ensinar políticas públicas nas escolas como um projeto da educação nacional. Isto é semear em terra boa.

O acesso à informação sobre políticas públicas na formação escolar ajudará muito aos futuros gestores da sociedade e conseqüentemente ao porvir da cidadania. Cabe ao Estado garantir uma educação com uma finalidade em formar agentes transformadores com paradigmas intertransdisciplinares, desenvolvendo um novo olhar holístico na perspectiva de integrar a sociedade no contexto solidário e fraterno.

Neste ínterim, as questões subjetivas (as ideias, os pensamentos, a consciência, as perspectivas) precisam ser compreendidas na coletividade, nas dimensões do ser da pessoa cidadã, do pertencer a uma sociedade democrática, identificada com a cidadania e o de tornar-se uma pessoa com formação plena na vida pessoal e social. Neste caso, aqui na pesquisa, a educação que trata de avaliar no contexto do ensino e aprendizagem, é o caminho por onde vejo uma saída.

Com esta dedução, percebo que a política de avaliação pública e os efeitos reducionistas da educação, atendem ao Estado idealizado pelo mercado neoliberal, que atrela a escola às novas tecnologias e à modernização, classifica pessoas pela capacidade e eficiência mensurável em grande escala, forma uma sociedade desigual.

Neste sentido, como fica a avaliação dos resultados, ao saber que o real mensurado não atende a formação integral? Aqui, encontrei uma ideologia da avaliação, por ocultar a realidade do ato educativo, quando reduz a uma pontuação a complexidade dos conhecimentos, sem considerar a criticidade da realidade social.

Além disso, considero que os valores de igualdade, honestidade, justiça social fazem parte da vida da escola (Laval, 2019).

A escola trata a educação como um investimento em capital humano que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. Com este acerto, o Estado avalia as competências e habilidades dos/as alunos/as, a partir dos resultados obtidos, com objetivo de ajustar o perfil de cidadania ao tipo de sociedade decorrente do processo produtivo. Com isso, condiciona a distribuição de verbas conforme critérios de eficiência e produtividade, além de causar a exclusão social dos vulneráveis.

Medir a “qualidade” pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ou avaliar pelo Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Ceará (SPAECE), é óbvio, essa tarefa, somente quantifica pelos resultados estatísticos uma realidade que exige a contemplação de maior dimensão no contexto social.

Quero dizer com isso que tal avaliação não leva em consideração as reais competências e habilidades dos/as formandos/as, por que a qualidade avaliada objetiva em monitorar as políticas educacionais e reduzir em dados numéricos, para saber se o/a aluno/a aprendeu (português e matemática), não repetiu de ano e frequentou a sala de aula (Libâneo, 2012).

Uma avaliação desse porte em larga escala, que traz em sua história uma abordagem positivista hegemônica, fornece uma concepção que não melhora as condições humanas no convívio social. O desafio da educação aqui consiste em não diminuir ainda mais a condição humana, que está voltada para as competências e habilidades de uma mão de obra competitiva do sistema produtivo para atender o mercado capitalista.

Desta forma, observei um viés que associa incentivos financeiros a desempenho, responsabiliza as escolas e os/as professores/as pelo rendimento dos/as alunos/as, sem considerar a condição histórico-social e os objetivos das políticas educacionais ou pela ausência do Estado, no cumprimento de seu dever de garantir o ensino de qualidade pelo Bem-estar social (Libâneo, 2012).

A avaliação externa deve ser uma ajuda à organização do trabalho na escola e nas salas de aulas. É preciso a participação dos/as professores/as que estão ensinando, na elaboração das avaliações que vêm de fora. Esta verificação

educacional, na análise de Libâneo (2012), monitorada pelo Estado e vinculada à lógica do mercado, reforça valores como individualismo, meritocracia e competência.

Portanto, sobra pouco para uma apreciação verdadeiramente democrática e emancipatória. A medição é mais valorizada do que a avaliação, e muitos/as alunos/as estudam para ter uma nota, não para aprender a conhecer e ser melhor na convivência social.

Vejo uma exclusão explícita ou uma lacuna relacionando as políticas educacionais ao bem-estar social que o Estado defende e que precisa ser resolvido.

Uma possibilidade, nesse cenário didático, seria desenvolver uma gestão democrática nas escolas, com base em Saviani (2008), tendo a atuação mais atuante da comunidade educativa, envolvida nas decisões pedagógicas, ampliar a oferta de escola com tempo integral, e realizar parcerias com as empresas que poderiam ofertar trabalho remunerado com base nas leis trabalhistas. Assim, começaria um vínculo entre a educação e a vida socioeconômica dos/as alunos/as, em favor de sua sustentabilidade.

Os/as discentes dessa trajetória, parte da classe trabalhadora, irão desenvolver sua profissão e precisarão de estabilidade. Para tanto, é preciso que o Estado promova essas garantias, sem precarizar ou privatizar o trabalho humano nem as escolas públicas.

Se a chance de uma avaliação externa, em melhor índice de proficiência, não atende aspectos socioeconômicos dos/as alunos/as, aqui, a ideia parte para esse desafio, como prioridade básica de uma política pública educacional.

Verifiquei um vácuo quanto a essas políticas educacionais, pois, na educação não basta só matricular e ter um bom resultado quantitativo. O que defendo aqui, é a garantia da educação, da cidadania e de uma sociedade justa e solidária.

Um dos grandes problemas/desafios da educação no trato de uma política pública, é a falta de maior investimento que garanta a integralidade da formação nos espaços escolares e que atenda os interesses da sociedade, no sentido de fazer valer os direitos básicos da vida, a partir do processo de ensino e aprendizado do protagonismo juvenil.

Um exemplo disso são as escolas de tempo integral, que apesar de sua existência (desde 1950), ainda falta muito para alcançar o objetivo de uma educação que garanta a sustentabilidade da vida da sua comunidade local e de toda a

sociedade. Os/as discentes precisam de um conhecimento inclusivo sem que sejam reprovados por um processo excludente, mas, que deve ser contínuo.

Aqui vale ressaltar os limites em que cada sujeito protagonista consegue exercer na sociedade em que vive. Entender este processo é fazer valer uma educação que faz uma avaliação, considerando de fato, uma política para o serviço público e para o bem comum.

Neste contexto, fica difícil perceber na política educacional, o desenvolvimento da pessoa em sua integralidade e a formação humanística, quando esta garantia não está presente na realidade da sociedade, pois, no aspecto das avaliações em larga escala, a realidade dos/as discentes é descontextualizada e seletiva, e a sua vida social está marcada por muitas inseguranças, violência, desemprego, falta de habitação e de assistência médico-hospitalar adequada.

Então, é mais razoável o caminho pela via democrática, com a participação da comunidade educativa, um estudo que viabiliza o ensino e a aprendizagem com uma avaliação contínua, o que já existe nas avaliações internas das escolas, precisando melhorar a concepção de reensinar para aprender dentro dos limites individuais, formando qualitativamente a pessoa em sentido integral, em consonância com Perrella e Alencar (2022).

Reforço aqui a minha caminhada de semeador entre os versos avaliativos analisados e os desafios presentes no processo da avaliação da aprendizagem escolar, e foi por onde busquei conhecer melhor o sistema de avaliação do SPAECE. Sendo a escola a terra fértil para plantar as sementes dos conhecimentos que libertam, e assim, colher bons frutos para a sociedade, foi nessa intenção que me envolvi ainda mais no mestrado, investigando com os sujeitos da educação, para compreender como melhorar os procedimentos do ensino e aprendizagem.

Minha perspectiva avaliativa continuará na perseverança de uma pedagogia que atenda as políticas públicas sociais, o que procuro junto com a categoria na luta sindical, como classe trabalhadora. Para tanto, enquanto puder, vou insistir por uma educação de qualidade, com respeito à democracia, com um PPP atuante com a comunidade educativa, com avaliações que contemplem a formação integral e não uma política de resultado.

O Curso de Mestrado foi muito oportuno para mim, por saber que poderia avaliar uma política pública, assunto este que não é comentado no ambiente escolar nem na literatura dos livros didáticos das áreas de conhecimento da educação básica.

Desse modo, a contribuição que a UFC em convênio com a SME, veio acrescentar uma fundamentação mais ampla e de caráter reivindicatório no conhecimento, que é um patrimônio da humanidade. Profissionalmente, aqui no Brasil, em particular, na Prefeitura de Fortaleza, o/a professor/a é valorizado/a pelo estudo, e esta é uma qualidade de quem semeia na luta por direitos.

Tentei seis vezes fazer o mestrado, mas fui “reprovado”, assim como o nosso Doutor Luckesi, numa palestra que participei em Fortaleza, depôs ser um aluno “reprovável”, no ponto de vista de quem o reprovava. Mas, apareceu um professor para ensinar e reensinar até alcançar o seu ponto de aprendizagem.

Foi assim que aprendeu. Valeu a intenção da semente. Quantas pessoas deixaram de avançar nos estudos por falta de uma oportunidade e de um acompanhamento? Eu consegui agora, pela sétima tentativa, realizar esse sonho de cursar um mestrado na educação pela UFC, no auge dos meus 62 anos, um avô trabalhando na educação básica. Para mim é uma *Honoris Causa*.

Desse modo, entrei na Universidade para fazer o mestrado, como se estivesse saindo da terra e entrando num rio, e agora revendo por um retrovisor, ao voltar com o meu novo olhar, vejo que nem a Universidade é a mesma, e nem eu sou a mesma pessoa. Este é mais um ciclo em espiral e não uma conclusão. É como me sinto.

A minha sugestão para continuar a pesquisa, parte do pressuposto indicado no objetivo deste estudo, realizar oficinas na escola investigada, expandir a ideia para as demais escolas e lutar para que seja implantada essa proposta nos PPPs, através de um acompanhamento democrático pelo bem-estar social. Esta ideia será como uma centelha no palheiro que precisa manter acesa no campo da educação, não como política de resultado estatístico por um sistema de avaliação hegemônico.

Dito isto, deixo como estímulo e desafio, a necessidade de um modelo pedagógico democrático, de maneira que, quem estuda encontre a sustentabilidade pelo bem-estar social garantido. Que o desenvolvimento compreenda a formação integral das pessoas, assegurado por políticas públicas sociais e educacionais. Que em um futuro próximo, a avaliação não seja tratada como um critério, mas, como um processo da aprendizagem na educação, a ponto de não precisar gastar tanto em mensurar o ensino por uma nota ou média, através de avaliações em larga escala (SPAECE) ou exame nacional de ensino médio (ENEM).

PONTO DE VISTA

Considerando esta análise
penso como um imperito
seguindo regras e métodos
incluo o que acredito
e sobre toda a estrutura
assim como as culturas
tem fundamento científico.

Tentando fazer ciência
no ofício da pesquisa
podemos revolucionar
pensando de onde pisa
assim criamos as leis
e recriamos outra vez
este é o meu ponto de vista. (Sousa, 2025).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. **Pedagogia do Olhar**. Disponível em: https://www.unisantos.br/upload/noticias_arquivos_1394829185794_pedagogia_do_olhar.pdf. s.d. Acesso em 02 dez. 2024.
- ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado absolutista**. Tradução: João Roberto Martins Filho. São Paulo: Brasiliense, 2004. Disponível em: <https://afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Anderson,%20Perry/Linhagens%20do%20Estado%20Absolutista.pdf>. Acesso em: 03 out. 2024.
- ANDRADE, Letícia Ésther de. **A consolidação do patriarcado no Brasil: a origem das desigualdades entre homens e mulheres**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 06, Ed. 11, Vol. 07, pp. 25-39. Novembro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/comsolidacaodopatriarcado>, DOI:10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/consolidacao-do-patriarcado. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/consolidacao-do-patriarcado>. Acesso em: 25 maio 2024.
- ANDRADE, Wendel Melo. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECCE) e o currículo escolar: implicações no 9º ano do ensino fundamental**. Orientadora: Maria José Costa dos Santos. 2021. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/63249>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ANTONIETA, Professora. **Entrevista**. [fev. 2025]. Entrevistador: Jonas Serafim de Sousa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2025. Apêndice H desta dissertação.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/livro-lisete.pdf>. Acesso em 12 mar. 2025.
- ARENDT, Professora. **Entrevista**. [fev. 2025]. Entrevistador: Jonas Serafim de Sousa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2025. Apêndice E desta dissertação.
- AVALIAÇÕES em Larga Escala no Brasil e no Mundo: uma análise comparada de 14 experiências**. São Paulo, Instituto Reúna, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/avaliacoes-em-larga-escala2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. Educação e Pesquisa. [Internet]. 2015 Dec; 41 (spe): 1367-1384. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN__L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa__edicoes__70__225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. [Livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/renata.gomes/2020.1/estagio-supervisionado-ii/Bibliografia/complementar/Politica%20social%20-%20fundamentos%20e%20historia%20-%20BEHRING-%20ELAINE.pdf/view>. Acesso em: 04 out. 2023.

BENJAMIN, César. Uma certa ideia de Brasil. In: ARAUJO, Tarcisio Patricio de; VIANNA, Salvador Teixeira Werneck; MACAMBIRA, Júnior. **50 Anos Formação Econômica do Brasil: ensaios sobre a obra clássica de Celso Furtado**. Ipea, 2009. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/Livro50AnosdeFormacao_SalvadorWEB.pdf. Acesso em 22 jun. 2024.

BLASIS, Eloisa de; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/perspectivas-para-a-acao-pedagogica-e-a-gestao-do-ensino>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7587037/mod_resource/content/1/A_Reproducao_Elementos_para_uma_Teoria_d.pdf Acesso em: 03 set. 2024

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ipf/20130619042331/Freire.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Constituição (1967) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em 07 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Igualdade Salarial: Mulheres recebem 19,4% a menos que os homens**, aponta 1º Relatório de Transparência Salarial. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego. 01/04/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Marco/mulheres-recebem-19-4-a-menos-que-os-homens-aponta-1o-relatorio-de-transparencia-salarial#:~:text=Os%20dados%20apontam%20que%20as,chega%20a%2025%2C2%25>. Acesso em: out. 2024.

BRASIL. **MEC apresenta balanço das ações e dos programas de 2019; Enem e Saeb entre os destaques.** Brasília, DF: Ministério da Educação. 31 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mec-apresenta-balanco-das-acoes-e-dos-programas-de-2019-enem-e-saeb-entre-os-destaques> Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases a educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em 27 ago. 2024.

BRIDJE, Instituto. **Laissez-faire**: o que essa expressão significa e quem a criou? Politize, 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/laissez-faire/>. Acesso em: 28 set. 2024.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução Fernanda Siqueira Miguens; revisão técnica Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5143563/mod_resource/content/1/Judith%20Butler%20-%20Corpos%20em%20Alianc%CC%A7a%20e%20a%20Poli%CC%81tica%20das%20Ruas.%20Notas%20Sobre%20Uma%20Teoria%20Performativa%20de%20Assembleia.-Civilizac%CC%A7a%CC%83o%20Brasileira%20%282018%29.pdf. Acesso em: jun. 2024.

CARDOSO, Adalberto. **Uma utopia brasileira**: Vargas e a construção do estado de bem-estar numa sociedade estruturalmente desigual. Rio de Janeiro: Dados [Internet]. 2010; 53(4):775–819. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582010000400001>

CARDOSO Jr, José Celso. Dependência e mundo do trabalho na América Latina no séc. XXI: do alento desenvolvimentista ao novo fracasso liberal. In: MACAMBIRA, Júnior. *et al.*, (Org.). **Desmonte do estado e das políticas públicas**: retrocesso do desenvolvimento e aumento das desigualdades no Brasil. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, 2020. p. 57. Disponível em: <https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2021/01/Desmonte-do-estado-e-das-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **Estado e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Revista de Políticas Públicas, São Luís, v. 6, n. 1, p. 41-65, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26475>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Disponível em: <https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/CARVALHO-Jos%C3%A9-Murilo-de.-Cidadania-no-Brasil1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

CASTRO, Cátedra Josué de. Da fome à fome: a volta da insegurança alimentar. In: Tereza Campelo, Ana Paula Bortoletto (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro.** São Paulo: Cátedra Josué de Castro; Zabelê Comunicação; Editora Elefante, 2022. p. 62-74. Disponível em: <https://geografiadafome.fsp.usp.br/content/uploads/2022/07/DaFomeaFome.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

CEARÁ. **Constituição do Estado do Ceará**, 1989. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 117 de 09.11.2022. – Fortaleza: INESP, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Const%202022%20Atualizada%20emenda%20117_16-11-1.pdf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Const%202022%20Atualizada%20emenda%20117_16-11-1.pdf%20(1).pdf). Acesso em: 24 mar. 2024.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** educação infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 05 fev. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. SEDUC. **Histórico do SPAECE.** Ceará, 2024a. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/sobre-o-evento/>. Acesso em: 30 ago. 2024a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. SEDUC. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.** Fortaleza, 2024b. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>. Acesso em 30 ago. 2024.

CECÍLIA, Professora. **Entrevista.** [fev. 2025]. Entrevistador: Jonas Serafim de Sousa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2025. Apêndice D desta dissertação.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. (Coordenadores). **Atlas da violência 2024.** Brasília: Ipea: FBSP, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>. Acesso em: 17 out. 2024.

CORDEIRO, Janaina Martins. **Anos de chumbo ou anos de ouro?** A memória social sobre o governo Médici. *Estud hist (Rio J)* [Internet]. 2009 Jan; 22(43):85–104. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862009000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/CBJPzCHYdnpmDFMKrF4z5BC/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2024.

COSTA, Marcos. **História do Brasil para Quem Tem Pressa:** Dos bastidores do descobrimento à crise de 2015 2m 200 páginas! Valentina, 2015. Disponível em: <https://www.caesp.com.br/libwww/colegios/uploads/uploadsMateriais/17082022152735A%20Hist%C3%B3ria%20do%20Brasil%20para%20quem%20tem%20Pressa%20%20Marcos%20Costa.%20Baixe%20no%20Blog%20do%20Wesley%20Boypdf.pdf>. Acesso em: 01 out. 2024

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas.** in: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. cap. 5. p.173-200. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5c/v4/pdf/9788575416129.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/files/2019/11/Christian-Laval_-Pierre-Dardot-A-Nova-Razao-do-Mundo-Ensaio-Sobre-a-Sociedade-Neoliberal-Colecao-Estado-de-Sitio-Boitempo-2016.pdf. Acesso em: 02 jul. 2024.

DEMO, Pedro, **Política social, educação e cidadania.** Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26ª ed.. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. **AVALIAÇÃO: TÉCNICA E ÉTICA. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 6, n. 3, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1151>. Acesso em: 1 jul. 2024.

DÓRIA, Palmério. **O Príncipe da Privataria.** 1. ed.. São Paulo: Geração Editorial, 2013. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B3CfVDxMz6km_dIBwV25pc1R5cVU/edit?resourcekey=0-0x7iV3ZP4VvIRGYGQROL-Q. Acesso em: 14 out. 2024.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo: Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo?.** São Paulo: Autonomia Literária, 2017. Disponível em: https://dowbor.org/wp-content/uploads/2018/11/Dowbor_-_A-ERA-DO-CAPITAL-IMPRODUTIVO.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

EDITH, Professora. **Entrevista.** [fev. 2025]. Entrevistador: Jonas Serafim de Sousa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2025. Apêndice J desta dissertação.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista.** 8ª ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/search?q=faleiros>. Acesso em: 04 out. 2000.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** Prefácio de José Souza Martins. – 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5815113/mod_resource/content/1/Florestan%20Fernandes.%20A%20revolucao%20burguesa%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975. Disponível em: <https://democraciasocialista.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Capitalismo-e-classes-na-AmLat-Florestan.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

FORTALEZA. Decreto nº 14.233, de 15 de junho de 2018. Cria o Programa Aprender MAIS e Regulamenta a Atividade de Voluntariado no seu âmbito e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Nº 16.285, p. 18. 15 jun. 2018. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/e5c1cbcd-f88c-4593-8980-915f682a80b9;1.0&numero=16285>. Acesso em: 31 out. 2024.

FORTALEZA. Decreto nº 15.558, de 17 de fevereiro de 2023. Regulamenta a Atividade de Voluntariado no âmbito do Programa Aprender Mais e revoga o Decreto nº 14.233, de 15 de junho de 2018. **Diário Oficial do Município**. Nº 17.525, p. 3. 17 fev. 2023. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/09b39aef-24a7-4786-a130-904760353598;1.0&numero=17525>. Acesso em: 31 out. 2024.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**. Incluir, educar e transformar (DCRFor); v. 1. Organização: Celina Henriqueta Matos de Heredia Nascimento...*et al.* Coordenação Mirna França da Silva Araújo, Marlucia Delfino Amaral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024a. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1hTHC74mVkQcPHnoMemPuTSPr__5WMkFh. Acesso em: 07 fev. 2025.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**. Modalidades: educação especial inclusiva e Educação de Jovens e Adultos (DCRFor); v. 7. Organização: Celina Henriqueta Matos de Heredia Nascimento...*et al.* Coordenação Mirna França da Silva Araújo, Marlucia Delfino Amaral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024b. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1hTHC74mVkQcPHnoMemPuTSPr__5WMkFh. Acesso em: 06 mar. 2025.

FORTALEZA. **Fortaleza supera meta projetada pelo MEC e ocupa 3º lugar nos anos finais no Ideb 2021**. Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). 16 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/fortaleza-supera-meta-projetada-pelo-mec-e-ocupa-3-lugar-nos-anos-finais-no-ideb-2021#:~:text=Com%20os%20%C3%ADndices%2C%20Fortaleza%20se,quando%20ocupava%20o%204%C2%BA%20lugar>. Acesso em: 01 nov. 2024.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Educação**. Fortaleza: Secretaria Municipal de educação de Fortaleza/SME, 2021-2023. Disponível em: <https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em 01 nov. 2024

FORTALEZA. **Lei Orgânica** nº 1, de 15 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/44/text>. Acesso em: 25 mar. 2024.

FRANÇA, João Mário de. **O SPAECE e as Políticas de Responsabilização: dinâmicas e resultados**. (IPECE – CAEN/UFC). PowerPoint. [S.l.]: 2018. Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/3.-JF_SPACE_-_30_anos_CE_-_Modelo_PPT_V5_mesa-3-ipece_joaomario_mix-mod2.pdf. Acesso em 24 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [recurso eletrônico]

FREIRE. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. [Livro eletrônico].

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed - São Paulo: Cortez, 2001. [Livro eletrônico].

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: ed. José Olympio, 1996.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 32ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **O Vazio em Tempos Trágicos**: notas sobre políticas públicas no Brasil atual. *Bolema: Boletim De Educação Matemática*, 2022 Jan; 36 (72): iv–xxx. Available from: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n72e01>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/kbh99vwmY4ntQZyxNSp7RDp/?lang=pt#Mocite>. Acesso em: 31 out. 2024.

GIAMBIAGI, Fabio; *et al.* Organizadores. **Economia brasileira contemporânea** [recurso eletrônico]: 1945- 2010. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2824329/modresource/content/1/GIANBIAGI%20ECONOMIA%20BRASILEIRA%20CONTE%20C3%82NEA%20C%20A%20ED_.pdf. Acesso em 13 out. 2024.

GIOVANELLA, Lígia (org.) **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. 2. ed. rev. e amp. / organizado por Lígia Giovanella, Sarah Escorel, Lenaura de Vasconcelos Costa Lobato *et al.* – Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/c5nm2/pdf/giovanella-9788575413494.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

GROPPO, Luís Antonio. **1968**: retratos da revolta estudantil no brasil e no mundo. Piracicaba, 2008. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/17-1968-retratos-da-revolta-estudantil.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

HOBBSBAWM, Eric John Ernest. **A era das revoluções**. 1789-1848. Tradução Maria. Paz e Terra, 2015. [Livro eletrônico].

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **A era do capital** 1848–1875. Tradução de Luciano Costa Neto. Stanford, Editora Paz e Terra. 1977. [Livro eletrônico]. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/era_capital.pdf. Acesso em: 29 set.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. tradução Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4071685/mod_resource/content/1/Era %20dos%20Extremos%20%2819 14-1991%29%20-%20Eric%20J.%20Hobsbawm.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4071685/mod_resource/content/1/Era%20dos%20Extremos%20%281914-1991%29%20-%20Eric%20J.%20Hobsbawm.pdf). Acesso em: 29 set. 2024.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/188082/mod_resource/content/1/Raizesdo _ Brasil.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/188082/mod_resource/content/1/Raizesdo_Brasil.pdf). Acesso em: 15 set. 2023.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do homem: do feudalismo ao século XXI**. 22ª edição. Revista e ampliada. LTC. Nova York, 1936. [Livro eletrônico]. Disponível em: https://resistir.info/livros/historia_da_riqueza_do_homem.pdf. Acesso em 29 set. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público** [recurso eletrônico] Christian Laval ; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719053/mod_resource/content/1/Laval%20Boitempo %20-%20A %20escola%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20uma%20uma%20e mpresa-1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719053/mod_resource/content/1/Laval%20Boitempo%20-%20A%20escola%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20uma%20uma%20empresa-1.pdf). Acesso em: jul. 2024.

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

LIMA, Alessio Costa. **O sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. Fortaleza, 2007. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/56/2019/12/alessio1.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025

LIMA, José Mawison Cândido de. **Jogando com as regras do jogo: estratégias e táticas utilizadas para a avaliação externa em escolas de referência em ensino médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco**. / José Mawison Cândido de Lima. – Recife, 2020.. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/46157>. Acesso em: 02 fev. 2025.

LOSCHI, Marília. **Taxa de ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada**. Estatísticas Sociais: Brasil, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>. Acesso em: 16 out. 2024., Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. São Paulo, Cortez, 2011a

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo, Cortez, 2011b. [Livro eletrônico].

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O ato pedagógico**: planejar, executar, avaliar. São Paulo: Cortez, 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares**: e possibilidades: uma proposta para o ensino de qualidade. 1ª ed.. São Paulo: Cortez, 2014. [Livro eletrônico].

LUZ, Ana Maria de Carvalho (Org.). PORTELA, Adélia Luiza. *et al.* **Gestão educacional e qualidade social da educação**. Salvador: ISP/ UFBA, 2007.

Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/biblioteca/Gest%C3%A3o%20Educacional.pdf>. Acesso em 20 fev. 2025.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. **Desigualdades regionais em educação**: potencial de convergência. Soc estado [Internet]. 2014 Mai; 29(2): 561–85. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200012>.

MEIRINHO, Augusto Grieco Sant'Anna. **O trabalho decente como pressuposto essencial do Sistema de Seguridade Social**. O efeito *cliquet* e a construção do mínimo existencial “beveridgiano”; orientador: Dr. Miguel Horvath Júnior. – São Paulo: PUC, Faculdade de Direito, 2017. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20319/2/Augusto%20Grieco%20Sant_Anna%20Meirinho.pdf. Acesso em: 28 set. 2024.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil** /Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Disponível em: <https://ed.ucapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MIGUEL, Luis Felipe. *et al.* GALLEGU, Esther Solano (Org.). [ilustração Laerte, Luiz Gê, Gilberto Maringoni]. **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4476955/mod_resource/content/1/L.%20Bulgarelli%20Moralidades%2C%20direitas%20e%20direitos%20LGBTI.pdf. Acesso em: 04 nov. 2024.

MOONEN, Francisco. **Pindorama conquistada**: repensando a questão indígena no Brasil. Editora Alternativa 1983. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amoonen-1983-pindorama/Moonen_1983_PindoramaConquistada.pdf. Acesso em 17 out. 2024.

MOURA, Cristina Patriota de; CORADINI, Lisabete (organizadoras). **Trajetórias antropológicas**: encontros com Gilberto Velho. Natal, RN: EDUFRRN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21377/3/Trajet%C3%B3rias%20Antropol%C3%B3gicas%20%28livro%20di>. Acesso em: 18 nov. 2024.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4971026/mod_resource/content/0/Marcos%20Napolitano%20-%201964.%20Hist%C3%B3ria%20do%20regime%20militar%20brasileiro.%20SP%2C%20Contexto%202014%2C%20p.%2069-95.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

NUNES, Rodrigo **Do transe à vertigem**: ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição. São Paulo: Ubu Editora, 2022. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7507081/mod_resource/content/1/DO%20TRANSE%20A%CC%80%20VERTIGEM_%20Ensaio%20sobre%20bolsonarismo%20e%20um%20mundo%20em%20transi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 06 nov. 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **A educação no Brasil**: uma perspectiva internacional. Todos pela educação. Tradução externa: Marília Aranha. Brasil, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

OLIVEIRA, Mara de; BERGUE, Sandro Trescastro. **Políticas públicas**: definições, interlocuções e experiências. Dados eletrônicos. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/POLITICASPUBLICASUCS_EBOOK_2.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

PAULO, Professor. **Entrevista**. [fev. 2025]. Entrevistador: Jonas Serafim de Sousa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2025. Apêndice L desta dissertação.

PALMA FILHO, João Cardoso. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. *In*: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação**: formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento. Universidade Virtual do Estadual de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 85 – 103, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

PASSONE, Eric; ARAÚJO, Karlane Holanda. **Dispositivo de avaliação educacional do Ceará**: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 136-159, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146824>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ByZRcXjD5YYYqXjxCnN6msH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção social no capitalismo**: Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes. Orientadora: Profa. Dra. Ivanete Salete Boschetti. 2013. 307 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2013. Disponível em: http://ict.s.unb.br/jspui/bitstream/10482/15153/1/2013_CamilaPotyaraPereira.pdf. Acesso em: 04 out. 2024.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/documentos/mare/cadernosmare/caderno01.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe. **Gestão para resultados e ações de controle na política educacional paulista**. Educação em Revista, 2022. 38, e25020. <https://doi.org/10.1590/0102-469825020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6XzVzvqy5SKmjVZfn76Ppgg/#>. Acesso em: 24 out. 2024.

PIAGET, Professor. **Entrevista**. [fev. 2025]. Entrevistador: Jonas Serafim de Sousa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2025. Apêndice M desta dissertação.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

PRADO JR., Caio da Silva. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Colônia. Companhia da Letras, 2011. Disponível em: https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/07/formacao-do-brasil-contemporaneo-caio-prado-jr_-1.pdf. Acesso em 12 maio 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed.. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Escola Municipal Casimiro Montenegro**. Secretária Municipal da Educação de Fortaleza, 2024.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984** [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestaoleitura/ditadura.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024

RIBEIRO JÚNIOR, Amaury. **A privatária tucana**. São Paulo: Geração Editorial, 2011. Disponível em: <https://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Ribeiro%20Jr,%20Amaury/A%20privataria%20tucana.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2014. [Livro eletrônico].

RIBEIRO JÚNIOR, João. **O que é positivismo**. Brasiliense, 1982. Disponível em: <https://apca.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Colecao-Primeiros-Passos-e-positivismo.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da, LIMA, Luciana Leite, AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas públicas: introdução**. Porto Alegre: Jacarta, 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/223410/001_127911.pdf?seq. Acesso em: 19 out. 2023.

SANTOS, Karine da Silva, *et al.* **O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo.** Ciência e saúde coletiva [Internet]. 2020 Feb; 25 (2): 655–64. Available from: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS>. Acesso em: 22 fev

SANTOS, Suely Xavier dos. **Organização do terceiro setor.** Natal: EdUnP, 2012. Disponível em: https://conteudo.unp.br/ebooks_ead/OrganizacaoTerceiroSetor.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2018. [Livro eletrônico].

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. [Livro eletrônico]

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. 1 reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7311446/mod_resource/content/1/Sav.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª Ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/OneDrive/Desktop/DermevalSaviani-Pedagogiahistorico-criticaprimeirasaproximaes11edrevisada1.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Sobre_o_autoritarismo_brasileiro.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20-%20Leonardo%20Secchi%20\(digitalizado\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20-%20Leonardo%20Secchi%20(digitalizado)%20(1).pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

SECCHI. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções.** São Paulo: Cengage Learning, 2020. [Livro eletrônico].

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 1ª. ed.. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Ruth Stein; CUNHA, Paulo Giovani Moreira da. **A quem atinge o punitivismo penal?** Revista do Pet Economia Ufes. Vol. 1. Julho, 2020.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** Rio de Janeiro: LeYa, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4411236/mod_resource/content/0/Jess%C3%A9-Souza-A-Elite-do-Atraso.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024. (Livro eletrônico).

SOUZA, Jessé. **A tolíce da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite.** São Paulo: LeYa, 2015. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4422087/mod_resource/content/1/Jess e%20Souza%20%20A%20Tolice%20da%20Inteligencia%20Brasil%20%28Pref%C3%A1cio%2C%20caps%202%20e%203%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4422087/mod_resource/content/1/Jess%20e%20Souza%20%20A%20Tolice%20da%20Inteligencia%20Brasil%20%28Pref%C3%A1cio%2C%20caps%202%20e%203%29.pdf). Acesso em: 12 set. 2023.

SOUZA, José Eduardo Pereira de. **Avaliação em Larga Escala, o senso comum, críticas e ponderações.** Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, v.5, n.2, p.139-156, Jul./Dez., 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/9815/6217>. Acesso em: 12 fev .

STEWART Jr., Donald, 1931 - S849e 5.ed. **O que é o liberalismo.** - 5. ed. rev. aum.- Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995. Disponível em: <https://dagobah.com.br/wp-content/uploads/2017/06/STEWART-Donald-Jr-1988-O-que-%C3%A9-liberalismo.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. **Avaliação em Larga Escala no Brasil.** Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v39n02/v39n02a05.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

TEIXEIRA, Professora. **Entrevista.** [fev. 2025]. Entrevistador: Jonas Serafim de Sousa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2025. Apêndice I desta dissertação.

UNDIME. **Panorama da Educação no Brasil** - Avanços e atrasos na última década. Brasil: Undime, 2011. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/panorama-da-educacao-no-brasil--avancos-e-atrasos-na-ultima-decada->. Acesso em: 18 out. 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas.** Sobre o curso: Histórico, objetivos e missão. Fortaleza, [2000]. Disponível em: <https://mapp.ufc.br/pt/historico-objetivosmissao/#:~:text=O%20Programa%20de%20Mestrado%20Profissional%20em%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,da%20presid%C3%AAncia%20da%20Rep%C3%ABlica%2C%20a%20reitoria%20da>. Acesso em: 24 abr. 2025.

VENTURA, Zuenir. **1968: O ano que não terminou.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. Disponível em: https://documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2023/10/Livro_1968_O_Ano_que_nao_terminou_Zuenir.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

VYGOTSKY, Professora. **Entrevista.** [fev. 2025]. Entrevistador: Jonas Serafim de Sousa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2025. Apêndice F desta dissertação.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** Tradução Pietro Nasseti. São Paulo, Martin Claret, 2004.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PERFIL DOS (AS) PROFESSORES (AS)

1. Qual é o seu gênero?

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Transgênero
- d) Cisgênero
- e) Não-Binário ou Gênero Não Conforme
- f) Gênero Fluido
- g) Agênero
- h) Bigênero
- i) Andrógino
- j) Gênero Queer
- k) Outros (Especificar): _____

2. Qual é a sua idade?

- a) De 20 a 30 anos
- b) De 31 a 40 anos
- c) De 41 a 50 anos
- d) Mais de 50 anos

3. Qual é o seu nível de formação?

- a) Graduação
- b) Especialização
- c) Mestrado
- d) Doutorado

4. Qual é a sua área de formação acadêmica? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- a) Pedagogia
- b) Letras
- c) Matemática
- d) História

e) Ciências/ Biologia

f) Educação Física

g) Artes

h) Outra(s): _____

5. Há quanto tempo você trabalha na educação?

a) De 1 a 5 anos

b) De 6 a 10 anos

c) De 11 a 20 anos

d) De 25 a 30 anos

e) Mais de 30 anos

6. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

a) De 1 a 5 anos

b) De 6 a 10 anos

c) De 11 a 20 anos

d) De 25 a 30 anos

e) Mais de 30 anos

7. Você já participou de cursos ou capacitações sobre o SPAECE?

a) Sim, já participei de um curso ou capacitação.

b) Sim, já participei de mais de um curso ou capacitação

c) Não, nunca participei, mas tenho interesse.

d) Não, nunca participei e não tenho interesse no momento.

8. Quais métodos de avaliação você utiliza com mais frequência? (Marque as opções aplicáveis)

a) Provas escritas

b) Trabalhos em grupo

c) Projetos

d) Autoavaliação

e) Avaliações orais

f) Outros (especifique): _____

9. Como você considera a adequação da avaliação do SPAECE ao nível de aprendizado dos/as estudantes?

- a) Muito adequada
- b) Adequada
- c) Parcialmente adequada
- d) Inadequada

10. Quais estratégias de avaliação formativa você utiliza? (Marque as opções aplicáveis)

- a) Discussões em sala de aula
- b) Atividades práticas
- c) Questionários diagnósticos
- d) Observações individuais
- e) Outros (especifique): _____

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS)

- 1) Qual a sua visão sobre o SPAECE no desenvolvimento das competências e habilidades e a evolução do desempenho para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social?
- 2) As habilidades do SPAECE influenciam no modelo de formação integral com base na avaliação de Português e Matemática? Explique.
- 3) Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória, com base no SPAECE?
- 4) Como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem?
- 5) O Planejamento dos professores/as inclui a atividade do SPAECE? Como é feito?
- 6) Em que medida a atuação do Conselho Escolar tem contribuído para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE?
- 7) Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as independente do SPAECE? Justifique.
- 8) O que faz com que os/as alunos/as de uma escola tenham um baixo resultado no SPAECE? Qual seria a saída?
- 9) Qual a sua avaliação sobre o SPAECE em torno do atendimento às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho?
- 10) Que contribuições você percebe do SPAECE junto ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as? Pode citar alguma sugestão?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro/a participante,

Convido a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada **“O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE): AVALIAÇÃO OU POLÍTICA DE RESULTADO? UMA RELEITURA DO MUNDO PARA REENSINAR A PALAVRA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE”** que se refere à dissertação de Jonas Serafim de Sousa, matrícula 14588, no Mestrado Acadêmico em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como orientadora a professora Dra. Adriana de Oliveira Alcântara. O objetivo geral deste estudo é avaliar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no contexto dos/as discentes do 9º ano, de uma escola da Regional V de menor índice de aprendizagem, no período de 2023, para perceber a dimensão do problema avaliativo e possíveis soluções.

Neste caso, a Escola Municipal Casimiro Montenegro do município de Fortaleza. Para tanto, a pesquisa terá como técnica de coleta de dados um grupo de professores/as das turmas do 9º ano. A pesquisa, através dessa técnica, não oferece riscos à sua integridade física como participante e terá como sigilo os nomes dos envolvidos. Os/as participantes possuem a liberdade de retirar sua permissão a qualquer momento, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Se aceitar participar, contribuirá para identificar lacunas, propor melhorias e promover mudanças de forma a apontar caminhos que possam contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e o aprimoramento das políticas públicas do SPAECE em Fortaleza- CE. Ressaltamos que existe o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa. Esclarecemos que, ao concluir a pesquisa, será comunicado os resultados finais. Não há despesas pessoais para as participantes em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será paga pelos responsáveis da pesquisa, de acordo com o orçamento previsto/planejado. O pesquisador assume o compromisso de utilizar os dados somente para esta pesquisa, cujos resultados serão analisados e

publicados, mas a identidade dos/as pesquisados/as não serão divulgadas, sendo plenamente guardada em sigilo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será impresso em duas vias, uma delas ficará com o pesquisador e a outra com os/as profissionais pesquisados/as. Em qualquer etapa do estudo, poderá contactar os/as pesquisadores/as para o esclarecimento de dúvidas ou para retirar o consentimento de utilização dos dados coletados.

Contato dos/as responsáveis: Jonas Serafim de Sousa, fone: (85) 9 8604.88

(E-mail: serafimjonas@yahoo.com.br) e Adriana de Oliveira Alcântara (E-mail: alcantara2002@yahoo.com.br).

Consentimento Pós-Informação.

Confirmo que estou ciente dos objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Fortaleza-CE, ____ de _____ 2025.

(Assinatura do voluntário)

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CECÍLIA

ENTREVISTADOR
1-- Bom dia! Estamos aqui para a realização de uma conversa, e agradeço a professora Cecília por autorizar a entrevista, e após a leitura do TCLE, início solicitando que escreva um pouco dizendo qual a sua visão sobre o SPAECE no desenvolvimento das competências e habilidades e a evolução do desempenho para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social?
PROFESSORA CECÍLIA
Predominantemente no nível de escolaridade. O contexto social e o nível de escolaridade estão relacionados, pois a educação é um fator que influencia o desenvolvimento e social. O SPAECE também avalia o perfil socioeconômico e o desempenho dos alunos. Avalia a perspectiva de “accountability”.
ENTREVISTADOR
2-- As habilidades do SPAECE influenciam no modelo de formação integral com base na avaliação de Português e Matemática? Explique.
PROFESSORA CECÍLIA
Sim. O desenvolvimento do aluno de forma concreta perpassa por identificar letras, números... O SPAECE avalia essas habilidades de leitura e competência.
ENTREVISTADOR
3-- Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória, com base no SPAECE?
PROFESSORA CECÍLIA
Acredito que deve haver uma avaliação flexibilizadora. Há estudos científicos e profissionais especialistas capacitados, falta o investimento, inclusive financeiro para a concretização flexibilizada e personalizada.
ENTREVISTADOR
4-- Como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem?
PROFESSORA CECÍLIA
O SPAECE é considerado como instrumento eficaz de gestão, mas contempla o nível de proficiência de leitura e a evolução de desempenho dos alunos. Tenta mensurar o processo de aprendizagem e o aprendizado é objetivo maior.
ENTREVISTADOR
5-- O Planejamento dos professores/as inclui a atividade do SPAECE? Como é feito?
PROFESSORA CECÍLIA
Inclui. Inclusive lecionamos os conteúdos dentro dos descritores do SPAECE, com registros em diários de classe e tudo mais.
ENTREVISTADOR

6-- Em que medida a atuação do Conselho Escolar tem contribuído para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE?
PROFESSORA CECÍLIA
Não sei diretamente em todas as suas funções, mas na função pedagógica apoia a melhoria do desempenho dos estudante, do seu acesso à aprendizagem e permanência na escola.
ENTREVISTADOR
7-- Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as, independente do SPAECE? Justifique.
PROFESSORA CECÍLIA
O que posso dizer? Salas de aulas em boas condições, biblioteca com acervo atualizado e diversificado, laboratórios, quadras esportivas ou espaços para desenvolvimento sensório-motor, rampas, corrimãos e banheiros adaptados...
ENTREVISTADOR
8-- O que faz com que os/as alunos/as de uma escola tenham um baixo resultado no SPAECE? Qual seria a saída?
PROFESSORA CECÍLIA
Acredito que as condições socioeconômicas e políticas resultam num baixo resultado no SPAECE. A saída: acabar/diminuir a desigualdade social no Brasil.
ENTREVISTADOR
9-- Qual a sua avaliação sobre o SPAECE em torno do atendimento às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho?
PROFESSORA CECÍLIA
O SPAECE fornece subsídios à formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais. Seus resultados são estudados nas universidades e nesses mais de vinte anos de SPAECE ocorrem políticas públicas até de fundo de financiamento estudantil.
ENTREVISTADOR
10-- Que contribuições você percebe do SPAECE junto ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as? Pode citar alguma sugestão?
PROFESSORA CECÍLIA
Motivar a aprender para a avaliação, a curto e longo prazo. A vida também avalia nossa capacidade de leitura e crítica. O SPAECE faz parte da vida dos alunos no Ceará (faz mais de 20 anos) identificando e analisando o nível de proficiência em leitura.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE MATEMÁTICA: ARENDT

ENTREVISTADOR
1-- Bom dia! Estamos aqui para a realização de uma conversa, e agradeço a professora Arendt por autorizar a entrevista, e após a leitura do TCLE, início solicitando que escreva um pouco dizendo qual a sua visão sobre o SPAECE no desenvolvimento das competências e habilidades e a evolução do desempenho para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social?
PROFESSORA ARENDT
O SPAECE tem uma relevante importância nesses aspectos, pois as competências e habilidades necessárias para essa avaliação, como a produção e compreensão de textos, resolução de problemas matemáticos, raciocínio lógico serão primordiais na vida escolar e profissional.
ENTREVISTADOR
2-- As habilidades do SPAECE influenciam no modelo de formação integral com base na avaliação de Português e Matemática? Explique.
PROFESSORA ARENDT
Sim, pois as competências e habilidades avaliadas no SPAECE permitem que os discentes se desenvolvam de forma integral. A avaliação dos resultados permite a identificação de características socioemocionais que precisam ser trabalhadas, garante aos alunos o conhecimento necessário, identifica possíveis diferenças educacionais e colabora para execução de políticas educacionais para se ter uma educação mais inclusiva e justa.
ENTREVISTADOR
3-- Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória, com base no SPAECE?
PROFESSORA ARENDT
Promovendo avaliações que se adaptam as necessidades cognitivas de todos os alunos, preparando professores através de cursos de formação continuada, adaptando recursos pedagógicos.
ENTREVISTADOR
4-- Como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem?
PROFESSORA ARENDT
Através da avaliação do SPAECE é possível saber em que fase de conhecimento os alunos estão e traçar estratégias para melhorar o desempenho dos mesmos, fazendo planos de intervenção, atividades de reforço escolar, construindo um modelo pedagógico mais eficiente.
ENTREVISTADOR
5-- O Planejamento dos professores/as inclui a atividade do SPAECE? Como é feito?

PROFESSORA ARENDT
Sim, são feitos simulados com base nos descritores que os alunos apresentam maior dificuldade; aulas interdisciplinares.
ENTREVISTADOR
6-- Em que medida a atuação do Conselho Escolar tem contribuído para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE?
PROFESSORA ARENDT
Não observei a atuação do Conselho escolar em práticas envolvendo o SPAECE.
ENTREVISTADOR
7-- Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as, independente do SPAECE? Justifique.
PROFESSORA ARENDT
Algumas escolas, em especial as de tempo integral, contam com bibliotecas, laboratórios de informática, matemática, ciências, que auxiliam na aprendizagem significativa dos educandos.
ENTREVISTADOR
8-- O que faz com que os/as alunos/as de uma escola tenham um baixo resultado no SPAECE? Qual seria a saída?
PROFESSORA ARENDT
Desinteresse em estudar, falta de acompanhamento familiar, dificuldade de aprendizagem, uma saída seria “trazer a família para escola”, contribuindo para um melhor desenvolvimento educacional.
ENTREVISTADOR
9-- Qual a sua avaliação sobre o SPAECE em torno do atendimento às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho?
PROFESSORA ARENDT
As competências e habilidades para o SPAESE focam em leitura, interpretações de textos, resolução de problemas serão úteis na vida profissional.
ENTREVISTADOR
10-- Que contribuições você percebe do SPAECE junto ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as? Pode citar alguma sugestão?
PROFESSORA ARENDT
O SPAESE trabalha o desenvolvimento de habilidades socioemocionais tais como: cooperação, empenho, resiliência, características importantes para o desenvolvimento dos estudantes.

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE ARTES: VYGOTSKY

ENTREVISTADOR
1-- Bom dia! Estamos aqui para a realização de uma conversa, e agradeço ao professor Vygotsky por autorizar a entrevista, e após a leitura do TCLE, início solicitando que escreva um pouco dizendo qual a sua visão sobre o SPAECE no desenvolvimento das competências e habilidades e a evolução do desempenho para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social?
PROFESSOR VYGOTSKY
Não vejo uma contribuição efetiva da avaliação com o desenvolvimento do aluno.
ENTREVISTADOR
2-- As habilidades do SPAECE influenciam no modelo de formação integral com base na avaliação de Português e Matemática? Explique.
PROFESSOR VYGOTSKY
Acredito que sim, pois os professores dedicam tempo para tal.
ENTREVISTADOR
3-- Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória, com base no SPAECE?
PROFESSOR VYGOTSKY
Acredito que outras disciplinas devem entrar na avaliação de forma a aumentar a validação das outras áreas na escola.
ENTREVISTADOR
4-- Como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem?
PROFESSOR VYGOTSKY
Vemos as escolas preocupadas apenas com português e matemática e esquecendo outras áreas.
ENTREVISTADOR
5-- O Planejamento dos professores/as inclui a atividade do SPAECE? Como é feito?
PROFESSOR VYGOTSKY
Não na minha área. Mas na outra, sim. Incluindo conteúdos e questões que caem na Prova.
ENTREVISTADOR
6-- Em que medida a atuação do Conselho Escolar tem contribuído para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE?
PROFESSOR VYGOTSKY
Na minha visão, quase nada. Vemos uma participação quase passiva do Conselho escolar.

ENTREVISTADOR
7-- Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as, independente do SPAECE? Justifique.
PROFESSOR VYGOTSKY
Aqui vemos o empenho do corpo docente em fazer com que o processo do ensino aprendizagem ocorra positivamente.
ENTREVISTADOR
8-- O que faz com que os/as alunos/as de uma escola tenham um baixo resultado no SPAECE? Qual seria a saída?
PROFESSOR VYGOTSKY
Acredito que a avaliação do SPAECE não leva em conta a realidade dos alunos e da escola, e isso deveria <i>ser</i> melhorado.
ENTREVISTADOR
9-- Qual a sua avaliação sobre o SPAECE em torno do atendimento às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho?
PROFESSOR VYGOTSKY
Acredito que o SPAECE não mede tal parâmetro, pois, não tem muita aplicabilidade no cotidiano dos Trabalhos.
ENTREVISTADOR
10-- Que contribuições você percebe do SPAECE junto ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as? Pode citar alguma sugestão?
PROFESSOR VYGOTSKY
Vejo apenas como uma forma de preparação para avaliações de modo geral, mas com pouca capacidade de avaliar de fato o desempenho.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE CIÊNCIAS: CLARICE

ENTREVISTADOR
1-- Bom dia! Estamos aqui para a realização de uma conversa, e agradeço a professora Clarice por autorizar a entrevista, e após a leitura do TCLE, início solicitando que escreva um pouco dizendo qual a sua visão sobre o SPAECE no desenvolvimento das competências e habilidades e a evolução do desempenho para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social?
PROFESSORA CLARICE
Apesar de ter um questionário socioeconômico não vejo a questão social sendo levada em conta no resultado do SPAECE. O contexto social pode até ser utilizado como fonte de informação, mas o que é analisado realmente são números de acertos.
ENTREVISTADOR
2-- As habilidades do SPAECE influenciam no modelo de formação integral com base na avaliação de Português e Matemática? Explique.
PROFESSORA CLARICE
A formação integral é um conceito bem amplo e o SPAECE leva basicamente. Português e matemática em relevância.
ENTREVISTADOR
3-- Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória, com base no SPAECE?
PROFESSORA CLARICE
Como o SPAECE é uma avaliação para alunos do fundamental e médio, não vejo como ser utilizada por pessoas fora da rede escolar.
ENTREVISTADOR
4-- Como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem?
PROFESSORA CLARICE
O SPAECE é mais uma fonte de informação sobre as disciplinas de português e matemática (aprendizado). Com base nos resultados pode-se planejar estratégias para melhorar a aprendizagem.
ENTREVISTADOR
5-- O Planejamento dos professores/as inclui a atividade do SPAECE? Como é feito?
PROFESSORA CLARICE
Sou professora de Ciências e para a minha área, não. No entanto, observo que acontece nos planejamentos de português e de matemática.
ENTREVISTADOR
6-- Em que medida a atuação do Conselho Escolar tem contribuído para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE?

PROFESSORA CLARICE
Não sei informar.
ENTREVISTADOR
7-- Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as, independente do SPAECE? Justifique.
PROFESSORA CLARICE
A estrutura física precisa de melhorias. As salas são quentes, os ventiladores são barulhentos, a acústica é ruim.
ENTREVISTADOR
8-- O que faz com que os/as alunos/as de uma escola tenham um baixo resultado no SPAECE? Qual seria a saída?
PROFESSORA CLARICE
O resultado de uma avaliação depende de vários fatores. A aprendizagem é um dos fatores mais relevantes, mas, o emocional, a atenção no momento da prova e a seriedade do aluno ao responder às questões, também influenciam no desempenho.
ENTREVISTADOR
9-- Qual a sua avaliação sobre o SPAECE em torno do atendimento às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho?
PROFESSORA CLARICE
O SPAECE, como avaliação, contribui para a construção da aprendizagem com base nos resultados através das estratégias implantadas. A melhoria avaliativa para o mundo do trabalho é uma construção ao longo de muito tempo.
ENTREVISTADOR
10-- Que contribuições você percebe do SPAECE junto ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as? Pode citar alguma sugestão?
PROFESSORA CLARICE
O SPAECE, não como o único método de avaliação, pode auxiliar na construção de estratégias que melhorem a qualidade do ensino.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANTONIETA

ENTREVISTADOR
1-- Bom dia! Estamos aqui para a realização de uma conversa, e agradeço a professora Antonieta por autorizar a entrevista, e após a leitura do TCLE, início solicitando que escreva um pouco dizendo qual a sua visão sobre o SPAECE no desenvolvimento das competências e habilidades e a evolução do desempenho para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social?
PROFESSORA ANTONIETA
Sei que o objetivo do SPAECE é o de avaliar o nível de desempenho dos alunos em português a matemática, no entanto, esquece de avaliar os alunos em outras disciplinas. Já fiscalizei as provas do SPAECE e vi com o tempo que as questões chegam mais próximas à realidade dos alunos.
ENTREVISTADOR
2-- As habilidades do SPAECE influenciam no modelo de formação integral com base na avaliação de Português e Matemática? Explique.
PROFESSORA ANTONIETA
Sim. São disciplinas mães, podemos dizer assim, são a base da Educação. Se você sabe português e matemática, o indivíduo terá como se desenvolver nas demais disciplinas que exigem leitura escrita, conhecimento de cálculos.
ENTREVISTADOR
3-- Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória, com base no SPAECE?
PROFESSORA ANTONIETA
No momento não consigo responder a essa pergunta, pois, até onde conheço o SPAECE, é feito para alunos matriculados na educação básica, então não sei como contemplar o SPAECE para os que não estudam.
ENTREVISTADOR
4-- Como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem?
PROFESSORA ANTONIETA
Na minha disciplina, melhor dizendo, na disciplina que ensino, Educação Física, nunca influenciou. Nunca melhorou nada no dia a dia das aulas, na forma como os alunos participam.
ENTREVISTADOR
5-- O Planejamento dos professores/as inclui a atividade do SPAECE? Como é feito?
PROFESSORA ANTONIETA
Nunca vi. Aliás, quando se aproxima do SPAECE, a gestão da escola pede nas vésperas para os professores de Português e de Matemática revisarem alguns conteúdos.

ENTREVISTADOR
6-- Em que medida a atuação do Conselho Escolar tem contribuído para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE?
PROFESSORA ANTONIETA
Até aonde vai meu conhecimento, influencia pouco. Vejo mais movimentações a respeito do SPAECE na véspera de prova. Fora isso não vejo um interesse.
ENTREVISTADOR
7-- Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as, independente do SPAECE? Justifique.
PROFESSORA ANTONIETA
As condições são difíceis, a escola procura inovar no fundamental I, o fundamental II é mais esquecido. Faltam objetos como material para o trabalho em outras disciplinas, como nossa quadra fechada desde 2018
ENTREVISTADOR
8-- O que faz com que os/as alunos/as de uma escola tenham um baixo resultado no SPAECE? Qual seria a saída?
PROFESSORA ANTONIETA
Falta ou pouco conhecimento em português e matemática. Reclamações porque a prova de Português tem muitos textos e a de matemática não entendem nada.
ENTREVISTADOR
9-- Qual a sua avaliação sobre o SPAECE em torno do atendimento às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho?
PROFESSORA ANTONIETA
Nas escolas onde trabalho, vejo um desempenho sempre ruim dos alunos, apesar de haver pouquíssimas melhoras. Para o mundo do trabalho os vejo como futuros trabalhadores braçais ou vendedores nas lojas, sempre com empregos de baixo salário.
ENTREVISTADOR
10-- Que contribuições você percebe do SPAECE junto ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as? Pode citar alguma sugestão?
PROFESSORA ANTONIETA
Não vejo melhoras.

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TEIXEIRA

ENTREVISTADOR
1-- Bom dia! Estamos aqui para a realização de uma conversa, e agradeço a professora Teixeira por autorizar a entrevista, e após a leitura do TCLE, início solicitando que escreva um pouco dizendo qual a sua visão sobre o SPAECE no desenvolvimento das competências e habilidades e a evolução do desempenho para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social?
PROFESSORA TEIXEIRA
O SPAECE mostra aonde a escola e professores podem melhorar.
ENTREVISTADOR
2-- As habilidades do SPAECE influenciam no modelo de formação integral com base na avaliação de Português e Matemática? Explique.
PROFESSORA TEIXEIRA
Acredito que ainda tem muito que melhorar. Ainda considero a avaliação do SPAECE um pouco tradicional.
ENTREVISTADOR
3-- Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória, com base no SPAECE?
PROFESSORA TEIXEIRA
Buscando meios atrativos que estimulem todos a frequentarem a escola.
ENTREVISTADOR
4-- Como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem?
PROFESSORA TEIXEIRA
Colhendo dados para avaliarmos aonde podemos melhorar.
ENTREVISTADOR
5-- O Planejamento dos professores/as inclui a atividade do SPAECE? Como é feito?
PROFESSORA TEIXEIRA
Acredito que português e matemática, sim, o resto das disciplinas é improvável.
ENTREVISTADOR
6-- Em que medida a atuação do Conselho Escolar tem contribuído para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE?
PROFESSORA TEIXEIRA
Procurando meios de mostrar a escola organizada e democrática através dos resultados do SPAECE.
ENTREVISTADOR

7-- Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as, independente do SPAECE? Justifique.
PROFESSORA TEIXEIRA
Dando apoio as famílias e aos alunos de maneira democrática.
ENTREVISTADOR
8-- O que faz com que os/as alunos/as de uma escola tenham um baixo resultado no SPAECE? Qual seria a saída?
PROFESSORA TEIXEIRA
Falta de estímulo e motivação adequada.
ENTREVISTADOR
9-- Qual a sua avaliação sobre o SPAECE em torno do atendimento às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho?
PROFESSORA TEIXEIRA
Acredito que a prova deveria ser mais democrática e atender melhor às necessidades dos alunos.
ENTREVISTADOR
10-- Que contribuições você percebe do SPAECE junto ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as? Pode citar alguma sugestão?
PROFESSORA TEIXEIRA
As maiores contribuições são nas disciplinas de português e matemática. A Sugestão seria abranger outras disciplinas.

APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE ENSINO RELIGIOSO: EDITH

ENTREVISTADOR
1-- Bom dia! Estamos aqui para a realização de uma conversa, e agradeço a professora Edith por autorizar a entrevista, e após a leitura do TCLE, início solicitando que escreva um pouco dizendo qual a sua visão sobre o SPAECE no desenvolvimento das competências e habilidades e a evolução do desempenho para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social?
PROFESSORA EDITH
Provas bem elaboradas, mas não são elaboradas de forma interdisciplinar.
ENTREVISTADOR
2-- As habilidades do SPAECE influenciam no modelo de formação integral com base na avaliação de Português e Matemática? Explique.
PROFESSORA EDITH
Sim, são voltadas para essas disciplinas.
ENTREVISTADOR
3-- Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória, com base no SPAECE?
PROFESSORA EDITH
Penso que deveria atender com questões voltadas de forma contextualizadas, historicamente, geograficamente etc.
ENTREVISTADOR
4-- Como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem?
PROFESSORA EDITH
No fundamental I se observa um estudo voltado para o SPAECE. Já no fundamental II é mais complexo.
ENTREVISTADOR
5-- O Planejamento dos professores/as inclui a atividade do SPAECE? Como é feito?
PROFESSORA EDITH
Não, só nas áreas específicas de Português e Matemática.
ENTREVISTADOR
6-- Em que medida a atuação do Conselho Escolar tem contribuído para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE?
PROFESSORA EDITH
Não sei...
ENTREVISTADOR

7-- Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as, independente do SPAECE? Justifique.
PROFESSORA EDITH
Trabalhamos textos, textos contextualizados, busca ativa para os alunos ausentes, reunião de pais. Envolvimento de todos no processo avaliativo.
ENTREVISTADOR
8-- O que faz com que os/as alunos/as de uma escola tenham um baixo resultado no SPAECE? Qual seria a saída?
PROFESSORA EDITH
A falta de leitura, interpretação textual, aulas voltadas para a interdisciplinaridade.
ENTREVISTADOR
9-- Qual a sua avaliação sobre o SPAECE em torno do atendimento às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho?
PROFESSORA EDITH
É uma avaliação anual que visa medir conhecimento nas séries finais em português e matemática.
ENTREVISTADOR
10-- Que contribuições você percebe do SPAECE junto ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as? Pode citar alguma sugestão?
PROFESSORA EDITH
Despertar para que os alunos estudem mais, é um incentivo para melhorar a aprendizagem na busca de qualidade de ensino.

APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE GEOGRAFIA: FLORESTAN

ENTREVISTADOR
1-- Bom dia! Estamos aqui para a realização de uma conversa, e agradeço a professora Florestan por autorizar a entrevista, e após a leitura do TCLE, início solicitando que escreva um pouco dizendo qual a sua visão sobre o SPAECE no desenvolvimento das competências e habilidades e a evolução do desempenho para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social?
PROFESSORA FLORESTAN
Não acredito em provas avaliativas engessadas. Ainda mais em um modelo que só avalia duas disciplinas, tendo em vista a vasta gama de disciplinas, as quais os alunos têm acesso em sala de aula. Então, com duas disciplinas, fica muito pobre o contexto e a avaliação, para eles levarem para a comparação com a vida.
ENTREVISTADOR
2-- As habilidades do SPAECE influenciam no modelo de formação integral com base na avaliação de Português e Matemática? Explique.
PROFESSORA FLORESTAN
Não. Medir a habilidade através de duas disciplinas, não contempla a formação integral dos alunos.
ENTREVISTADOR
3-- Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória, com base no SPAECE?
PROFESSORA
Com base no SPAECE não irá atender. Pessoas com esse perfil precisam de outra orientação, não mais uma prova.
ENTREVISTADOR
4-- Como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem?
PROFESSORA FLORESTAN
Não contribui
ENTREVISTADOR
5-- O Planejamento dos professores/as inclui a atividade do SPAECE? Como é feito?
PROFESSORA FLORESTAN
Para os professores de outra área (que não são de português e nem matemática), não, pois sou professora de Geografia.
ENTREVISTADOR
6-- Em que medida a atuação do Conselho Escolar tem contribuído para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE?

PROFESSORA FLORESTAN
Não sei como o Conselho poderia atuar nesse sentido.
ENTREVISTADOR
7-- Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as, independente do SPAECE? Justifique.
PROFESSORA FLORESTAN
Não sei.
ENTREVISTADOR
8-- O que faz com que os/as alunos/as de uma escola tenham um baixo resultado no SPAECE? Qual seria a saída?
PROFESSORA FLORESTAN
Creio que os professores de português e de matemática tenham que fazer prova (no mesmo modelo do SPAECE) ao longo do ano para que os alunos se acostumem com o modelo.
ENTREVISTADOR
9-- Qual a sua avaliação sobre o SPAECE em torno do atendimento às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho?
PROFESSORA FLORESTAN
Não vejo que o SPAECE atende a essa necessidade.
ENTREVISTADOR
10-- Que contribuições você percebe do SPAECE junto ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as? Pode citar alguma sugestão?
PROFESSORA FLORESTAN
Nenhuma. Vejo só como mais uma prova.

APÊNDICE L – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE GEOGRAFIA: PAULO

ENTREVISTADOR
1-- Bom dia! Estamos aqui para a realização de uma conversa, e agradeço ao professor Paulo por autorizar a entrevista, e após a leitura do TCLE, início solicitando que escreva um pouco dizendo qual a sua visão sobre o SPAECE no desenvolvimento das competências e habilidades e a evolução do desempenho para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social?
PROFESSOR PAULO
Minha disciplina não se submete ao SPAECE, mas como professor e coordenador, pude notar que as questões de português e matemática são contextualizadas e usam exemplos reais.
ENTREVISTADOR
2-- As habilidades do SPAECE influenciam no modelo de formação integral com base na avaliação de Português e Matemática? Explique.
PROFESSOR PAULO
Não sou das áreas de português e matemática, mas pelo que expus na questão anterior, acredito que a contextualização, em situações reais ajudem os alunos em sua formação integral, mas há temas sensíveis e quase que proibidos, como a territorialização das facções, sexualidade, religiosidade...
ENTREVISTADOR
3-- Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória, com base no SPAECE?
PROFESSOR PAULO
Incluindo temas não explorados, com base na legislação, nas práticas exitosas e na realidade local, onde a escola encontra-se inserida. Poderia incluir linguagem em braille, libras, símbolos, linguagem adequada ao espectro autista; a possibilidade de respostas fora do rol ABCD, como desenhos, pois, há também alunos que só se comunicam com o mundo de uma forma diferente da objetiva.
ENTREVISTADOR
4-- Como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem?
PROFESSOR PAULO
A identificação dos conteúdos menos absorvidos, aprendidos, norteiam o planejamento de aulas e exercícios, bem como de novas avaliações.
ENTREVISTADOR
5-- O Planejamento dos professores/as inclui a atividade do SPAECE? Como é feito?
PROFESSOR PAULO

Minha Disciplina não se submete ao SPAECE, e, portanto, não recebo orientações, mas vejo que os professores de matemática e português recebem.
ENTREVISTADOR
6-- Em que medida a atuação do Conselho Escolar tem contribuído para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE?
PROFESSOR PAULO
Não tenho conhecimento sobre esta atuação, pois minha disciplina não se submete ao SPAECE.
ENTREVISTADOR
7-- Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as, independente do SPAECE? Justifique.
PROFESSOR PAULO
Incentivamos os alunos a participar de outras avaliações e concursos, como as olimpíadas, o exame de seleção para o Ensino Médio (ENEM), Técnico do IFC/Fortaleza.
ENTREVISTADOR
8-- O que faz com que os/as alunos/as de uma escola tenham um baixo resultado no SPAECE? Qual seria a saída?
PROFESSOR PAULO
Falta de acompanhamento em casa, falta de uma cultura de estudo, com horário determinado e método. Uma saída seria o tempo integral, contraturno guiado e direcionado.
ENTREVISTADOR
9-- Qual a sua avaliação sobre o SPAECE em torno do atendimento às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho?
PROFESSOR PAULO
Não tenho um conhecimento profundo da abordagem das necessidades da sociedade e do mundo do trabalho nas provas do SPAECE porque minha disciplina não se submete ao SPAECE.
ENTREVISTADOR
10-- Que contribuições você percebe do SPAECE junto ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as? Pode citar alguma sugestão?
PROFESSOR PAULO
Apesar da minha disciplina não se submeter ao SPAECE, já pude analisar as questões de algumas aplicações enquanto coordenador, e percebi que há contextualização das questões e uso de exemplos práticos, mas o marxismo, a luta de classes, a emancipação e ascensão social e a democracia, deveriam ser abordados no SPAECE. São temas sensíveis também, uma vez que são alvos da extrema-direita em ascensão no mundo, e temas acusados pela mesma como sendo de lavagem cerebral por parte da esquerda, para se

perpetuar no poder. Para sermos democráticos e abertos, poderíamos abordar as visões de mundo da esquerda e da direita, e as vertentes alternativas, como o centrão, para não incorrer na parcialidade, mas, mesmo assim, correndo o risco de acusações e ameaças. A abordagem das correntes no SPAECE tinha que ser neutra para não gerar polêmicas; mas como não gerar tendência num tema tão adverso? Como a sexualidade e a religião... Como a concentração/recorte temporal da sua pesquisa é 2023, devia considerar o pós-pandemia.

APÊNDICE M – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE HISTÓRIA: PIAGET

ENTREVISTADOR
1-- Bom dia! Estamos aqui para a realização de uma conversa, e agradeço ao professor Piaget por autorizar a entrevista, e após a leitura do TCLE, início solicitando que escreva um pouco dizendo qual a sua visão sobre o SPAECE no desenvolvimento das competências e habilidades e a evolução do desempenho para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social?
PROFESSOR PIAGET
O SPAECE pouco contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades e menos ainda para a qualificação dos/as alunos/as em contexto social.
ENTREVISTADOR
2-- As habilidades do SPAECE influenciam no modelo de formação integral com base na avaliação de Português e Matemática? Explique.
PROFESSOR PIAGET
Não. Não é possível avaliar de forma integral os alunos tendo como base somente português e matemática. A formação integral deve ter como base todas as disciplinas contidas na "grade" curricular.
ENTREVISTADOR
3-- Como atender as pessoas não contempladas pelos estudos numa inclusão social emancipatória, com base no SPAECE?
PROFESSOR PIAGET
O SPAECE não serve como base para a inclusão social emancipatória, pois sua ação é na prática reducionista.
ENTREVISTADOR
4-- Como a avaliação do SPAECE contribui e impulsiona para a construção do modelo pedagógico mais eficiente e orientado para a aprendizagem?
PROFESSOR PIAGET
A forma como o SPAECE é pensada e efetivada, pouco contribui para a construção de um (ou mais) modelos pedagógicos eficientes.
ENTREVISTADOR
5-- O Planejamento dos professores/as inclui a atividade do SPAECE? Como é feito?
PROFESSOR PIAGET
NÃO.
ENTREVISTADOR
6-- Em que medida a atuação do Conselho Escolar tem contribuído para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE?
PROFESSOR PIAGET

A atuação do Conselho Escolar (da forma como se apresenta atualmente) muito pouco ou quase nada, contribui para a efetivação de práticas democráticas na escola envolvendo o SPAECE.

ENTREVISTADOR

7-- Quais as condições da escola para atender o desempenho dos/as alunos/as, independente do SPAECE? Justifique.

PROFESSOR PIAGET

A prática cotidiana e as condições da escola no seu "fazer pedagógico" muito pouco contempla para a formação de cidadãos plenos. As atividades excessivas e descontextualizadas não ocorrem de forma contínua e processual.

ENTREVISTADOR

8-- O que faz com que os/as alunos/as de uma escola tenham um baixo resultado no SPAECE? Qual seria a saída?

PROFESSOR PIAGET

O SPAECE é desligado da realidade cotidiana dos alunos. A preocupação maior é que no dia da realização da avaliação os alunos estejam 100% em sala. Muitos dos alunos sequer frequentam as aulas regularmente, só aparecem neste dia.

ENTREVISTADOR

9-- Qual a sua avaliação sobre o SPAECE em torno do atendimento às necessidades da sociedade com resultados qualitativos para o mundo do trabalho?

PROFESSOR PIAGET

A forma como o SPAECE é pensada e colocada em prática muito pouco ou quase nada contribui, ou atende as necessidades da sociedade atual. É necessário que seja repensado sua concepção e práticas para que possa vir a contribuir com o mundo do trabalho.

ENTREVISTADOR

10-- Que contribuições você percebe do SPAECE junto ao desenvolvimento da vida dos/as alunos/as? Pode citar alguma sugestão?

PROFESSOR PIAGET

O SPAECE acontece como algo isolado, desligado da realidade cotidiana e da vida dos alunos/as. É visto como uma "avaliação" dentre tantas outras que os alunos fazem e não sabem quais suas finalidades e objetivos.