



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

EDMARA PEREIRA REIS

O SPAECE ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: AVALIANDO SUAS INFLUÊNCIAS
NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

FORTALEZA

2025

EDMARA PEREIRA REIS

O SPAECE ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: AVALIANDO SUAS INFLUÊNCIAS
NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Pesquisa de Desenho de Políticas Públicas de Caráter Social.

Orientador: Prof. Dr. Wendel Melo Andrade.

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)

R299s Reis, Edmara Pereira.

O SPAECE enquanto política pública : avaliando suas influências nos processos de avaliação da aprendizagem / Edmara Pereira Reis. – 2025.
180 f. : il. color.

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

Orientação: Prof. Dr. Wendel Melo Andrade.

1. SPAECE. 2. Política pública. 3. Avaliação em larga escala. 4. Performatividade. 5. Prática docente. I. Título.

CDD 320.6

EDMARA PEREIRA REIS

O SPAECE ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: AVALIANDO SUAS INFLUÊNCIAS
NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Pesquisa de Desenho de Políticas Públicas de Caráter Social.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Antônio Marcelo Araujo Bezerra
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)

Prof. Dr. David Moreno Montenegro
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de uma travessia que não percorri sozinha, mas que foi bordada pelas mãos generosas daqueles que caminharam comigo, partilhando gestos de apoio, incentivo e confiança.

A Deus, origem de toda sabedoria e sentido maior da vida, agradeço pela força que me sustentou nos dias difíceis, pela oportunidade de chegar até aqui e por iluminar meus passos nos momentos de incerteza e cansaço.

Ao meu esposo, companheiro de todas as horas, que me incentivou a ingressar no mestrado, acreditou no meu potencial e me apoiou de forma incondicional, mesmo diante das dificuldades deste percurso, deixo meu mais profundo reconhecimento.

Aos meus filhos, que compreenderam minha ausência em tantos momentos e, com carinho e paciência, me deram ainda mais motivos para persistir e concluir esta etapa, expresso minha eterna gratidão.

À minha mãe, mulher de coragem, rendo meu tributo mais especial. Mesmo diante das adversidades da vida, ensinou-me que a educação é a maior herança que alguém pode deixar aos seus filhos — um legado que ninguém pode tirar. Suas palavras e exemplos foram sementes que germinaram em mim a convicção de que o conhecimento liberta e transforma.

Às amigas queridas, Solange Colares e Raquel Silva, agradeço pela amizade sincera, pelo incentivo constante e pela ajuda generosa em inúmeros momentos. A presença de vocês tornou esta caminhada mais leve e possível, confirmando que os sonhos se tornam mais reais quando são partilhados.

Ao meu orientador, pela generosidade acadêmica e pela constante disponibilidade em me ouvir, orientar e esclarecer dúvidas. Sua postura aberta, acolhedora e atenciosa foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de trabalho, pela compreensão diante das minhas ausências e pelo apoio que me permitiu conciliar os desafios profissionais com as exigências acadêmicas.

E, por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para que este sonho se tornasse realidade, registro aqui minha sincera gratidão. Este trabalho não é apenas o resultado de um esforço individual, mas a expressão coletiva de uma rede de afetos, solidariedade e confiança que sustentaram cada passo da minha caminhada.

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (Freire, 2000, p. 44).

RESUMO

Esta pesquisa investiga o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), tendo como objetivo avaliar as percepções e os sentidos atribuídos pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental à influência do SPAECE, enquanto política pública, sobre seus processos de avaliação da aprendizagem em sala de aula. O debate sobre avaliações externas tem sido recorrente no contexto educacional, refletindo uma crise estrutural intensificada por lógicas neoliberais que redefinem a função da escola em termos de eficiência e competitividade. Nesse cenário, a avaliação em larga escala assume um papel central, mas, conforme apontam autores como Diane Ravitch (2011), corre o risco de desvirtuar os objetivos essenciais da educação para focar em resultados mensuráveis, o que desvaloriza o papel do professor e restringe o currículo. A metodologia adotada foi de natureza básica, qualitativa, exploratória e descritiva, combinando pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. A perspectiva avaliativa da política pautou-se nos desígnios da Avaliação em Profundidade. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observação sistemática com professores da rede municipal de Fortaleza, e analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados da pesquisa demonstram que a influência do SPAECE é multifacetada e complexa. Os professores percebem o sistema de forma ambivalente, reconhecendo sua utilidade para diagnóstico e prestação de contas, mas criticando o foco em ranqueamento e a vinculação a lógicas de financiamento. As práticas avaliativas em sala de aula são marcadas por uma tensão entre concepções pedagógicas humanizadas e as demandas da performatividade, que induzem a adaptações curriculares e a um "ensino para o teste". Em resposta a essa pressão, os docentes desenvolvem diversas "formas de resistência", que vão da resiliência a uma defesa explícita de uma educação de qualidade que transcende o mensurável. Conclui-se que o SPAECE, como política pública, atua como um catalisador que reconfigura a cultura escolar. Contudo, os professores não são agentes passivos, e sim sujeitos que ressignificam a política em um esforço contínuo para equilibrar as demandas externas com seu compromisso fundamental com uma educação verdadeiramente significativa e transformadora. Em síntese, os achados dos três objetivos se interligam de forma coesa, demonstrando que o Spaece não é apenas uma política de avaliação externa, mas uma força que reconfigura a cultura escolar. Ele influencia desde a concepção de qualidade e as práticas pedagógicas até a autonomia e a identidade profissional dos docentes.

Palavras-chave: SPAECE; política pública; avaliação em larga escala; performatividade; prática docente.

ABSTRACT

This research investigates the Permanent Basic Education Assessment System of Ceará (SPAECE), aiming to assess the perceptions and meanings attributed by 5th-grade elementary school teachers to the influence of SPAECE, as a public policy, on their classroom learning assessment processes. The debate over external assessments has been recurrent in the educational context, reflecting a structural crisis intensified by neoliberal logics that redefine the role of schools in terms of efficiency and competitiveness. In this context, large-scale assessment assumes a central role, but, as authors such as Diane Ravitch (2011) point out, it risks distorting the essential objectives of education by focusing on measurable outcomes, devaluing the role of the teacher and restricting the curriculum. The methodology adopted was basic, qualitative, exploratory, and descriptive, combining bibliographic research, document analysis, and field research. The evaluative perspective of the policy was guided by the aims of In-Depth Assessment. Data were collected through semi-structured interviews and systematic observation with teachers from the Fortaleza municipal school system, and analyzed based on Bardin's (2016) content analysis framework. The research results demonstrate that SPAECE's influence is multifaceted and complex. Teachers perceive the system ambivalently, recognizing its usefulness for diagnosis and accountability, but criticizing its focus on ranking and its connection to funding logic. Classroom assessment practices are marked by a tension between humanized pedagogical concepts and the demands of performativity, which induce curricular adaptations and "teaching to the test." In response to this pressure, teachers develop various "forms of resistance," ranging from resilience to an explicit defense of quality education that transcends the measurable. The conclusion is that SPAECE, as a public policy, acts as a catalyst that reconfigures school culture. However, teachers are not passive agents, but rather subjects who reframe policy in a continuous effort to balance external demands with their fundamental commitment to truly meaningful and transformative education. In summary, the findings of the three objectives intertwine cohesively, demonstrating that SPAECE is not merely an external assessment policy, but a force that reconfigures school culture. It influences everything from the conception of quality and pedagogical practices to the autonomy and professional identity of teachers.

Keywords: SPAECE; public policy; large-scale assessment; performativity; teaching practice

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Fases do procedimento de análise dos dados.....	32
Quadro 1 –	Síntese das etapas, procedimentos técnicos e instrumentos da pesquisa.....	29
Quadro 2 –	Sistematização da relação dos objetivos específicos com as categorias de análise do <i>corpus</i>	34
Quadro 3 -	Referências da categorização das legendas.....	35
Quadro 4 –	Categoria A: Compreensão sobre o SPAECE.....	73
Quadro 5 –	Categoria B: Finalidades percebidas.....	76
Quadro 6 –	Categoria C: Legitimidade da avaliação.....	77
Quadro 7 –	Categoria D: Papel na política educacional.....	78
Quadro 8 –	Percepções Docentes sobre o SPAECE.....	80
Quadro 9 –	Categoria E: Estratégias e instrumentos utilizados.....	89
Quadro 10 –	Categoria F: Finalidades da avaliação.....	92
Quadro 11 –	Categoria G: Influência do SPAECE.....	94
Quadro 12 –	Categoria H: Critérios aplicados.....	97
Quadro 13 –	Categoria I: Adaptações pedagógicas ao Spaece.....	109
Quadro 14 –	Categoria J: Percepção sobre autonomia docente.....	110
Quadro 15 –	Categoria L: Formas de resistência.....	112
Quadro 16 -	Categoria M: Concepções de qualidade.....	115
Quadro 17 -	Categoria N: Pressão por metas e resultados.....	119
Quadro 18 -	Categoria O: Rankings e Bonificações.....	123
Quadro 19 -	Categoria P: Responsabilização docente.....	125

Quadro 20 - Categoria Q: Sentimento de vigilância.....	128
--	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A METODOLOGIA NA PESQUISA AVALIATIVA.....	22
2.1	A perspectiva avaliativa da política investigada.....	22
2.2	Caracterização da pesquisa.....	25
2.3	Lócus da pesquisa e os critérios de escolha.....	27
2.4	Delineamento da pesquisa.....	28
2.5	Procedimentos de análise de dados.....	32
2.6	Considerações finais da Seção 2.....	36
3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	37
3.1	Compreendendo a Política Pública.....	38
3.1.1	<i>Políticas Públicas de Educação</i>	42
3.2	Avaliação de Políticas Públicas.....	44
3.3	Avaliação Educacional.....	46
3.3.1	<i>Avaliação de Sistema em larga escala</i>.....	48
3.3.2	<i>Avaliação Institucional</i>.....	53
3.3.3	<i>Avaliação de Aprendizagem</i>.....	55
3.4	Considerações finais da Seção 3.....	57
4	AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE).....	58
4.1	Eixo 1 - Conteúdo da política.....	59
4.2	Eixo 2 - Análise de contexto de formulação.....	64

4.3	Eixo 3 - Trajetória institucional.....	67
4.4	Eixo 4 - Espectro temporal e territorial.....	70
4.5	Considerações Finais da Seção 4.....	70
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	72
5.1	Situar o SPAECE como um processo de avaliação em larga escala.....	72
5.1.1	<i>Categoria A - Compreensão sobre o SPAECE.....</i>	72
5.1.2	<i>Categoria B - Finalidades percebidas.....</i>	75
5.1.3	<i>Categoria C - Legitimidade da avaliação.....</i>	76
5.1.4	<i>Categoria D - Papel na política educacional.....</i>	78
5.1.5	<i>Análise e discussão.....</i>	79
5.2	Identificar as percepções sobre práticas de avaliação da aprendizagem.....	87
5.2.1	<i>Categoria E: Estratégias e instrumentos utilizados.....</i>	88
5.2.2	<i>Categoria F: Finalidades da avaliação.....</i>	91
5.2.3	<i>Categoria G : Influência do SPAECE.....</i>	93
5.2.4	<i>Categoria H: Critérios aplicados.....</i>	96
5.2.5	<i>Análise e discussão.....</i>	98
5.3	Analisar os sentidos e ressignificações atribuídos ao SPAECE.....	107
5.3.1	<i>Categoria I: Adaptações pedagógicas ao SPAECE.....</i>	108
5.3.2	<i>Categoria J: Percepção sobre autonomia docente.....</i>	109
5.3.3	<i>Categoria L: Formas de resistência.....</i>	110
5.3.4	<i>Categoria M: Concepções de qualidade.....</i>	114
5.3.5	<i>Categoria N: Pressão por metas e resultados.....</i>	118

5.3.6	<i>Categoria O: Rankings e Bonificações.....</i>	122
5.3.7	<i>Categoria P: Responsabilização docente.....</i>	125
5.3.8	<i>Categoria Q: Sentimento de vigilância.....</i>	128
5.3.9	<i>Análise e discussão.....</i>	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS.....	168
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	176
	APÊNDICE B – CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR.....	178
	APÊNDICE C – DIÁRIO DE CAMPO.....	179
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	180

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre a Política Pública de avaliação adotada no estado do Ceará, em especial o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), tendo como objeto de estudo a relação de influência do SPAECE nos processos de avaliação da aprendizagem ocorridos no ambiente escolar.

Ao tratarmos sobre esta temática, é relevante contextualizar que o cenário de crise enfrentado pelo setor educacional é resultado de grandes transformações sociais, econômicas e tecnológicas que impõem desafios aos sistemas de ensino convencionais, exigindo que estes se adaptem às demandas de uma sociedade globalizada, associada à predominância da nova ordem mundial imposta pelo capitalismo, fazendo emergir com maior intensidade o debate em torno do papel da educação na sociedade atual (Lima, 2007).

Essa crise, de caráter estrutural, resulta de fatores históricos, econômicos, sociais e políticos profundamente enraizados nas estruturas do sistema educacional e da sociedade como um todo, é intensificada pela lógica neoliberal que redefine a função da escola, impondo-lhe um modelo de gestão administrativa, baseado na eficiência, competitividade e avaliação por resultados.

A educação deixa de ser considerada com um direito passando a ser vista como um instrumento de regulação social. Nesse cenário, a escola enfrenta um dilema entre sua função de formação e os interesses econômicos que direcionam as políticas educacionais, o que prejudica a autonomia pedagógica e a qualidade do ensino.

Nesse contexto, sob a influência de uma tendência econômica neoliberal, governantes e gestores, em diferentes esferas, têm demonstrado crescente interesse na formulação de políticas públicas e na realização de investimentos na educação. Esses esforços são impulsionados não apenas pelo reconhecimento da educação como um direito fundamental, mas também pela sua condição essencial para a sobrevivência do indivíduo e para o desenvolvimento sustentável da nação num cenário internacional marcado pela globalização (Lima, 2007).

Diante desse cenário de influência neoliberal nas políticas educacionais, em que a avaliação em larga escala é utilizada como instrumento de gestão, responsabilização e estímulo à competitividade entre escolas e redes de ensino, a obra de Ravitch se torna uma referência fundamental. Ex-secretária adjunta do Departamento de Educação dos Estados Unidos, Ravitch (2011) passou de uma defensora de reformas educacionais baseadas em testes padronizados para uma crítica contundente do modelo que, segundo ela, desvaloriza o

papel do professor, estreita o currículo e transforma a avaliação em um fim em si mesmo. Em seu livro “Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano”, a autora denuncia os efeitos adversos de uma política educacional focada em classificações, metas e recompensas, elementos que também podem ser encontrados na política de avaliação em larga escala do Ceará, especialmente no SPAECE.

A crítica de Ravitch (2011) ressalta que, embora tais políticas possam trazer uma certa responsabilidade e incentivo por resultados, elas frequentemente comprometem a autonomia dos professores e reduzem a complexidade do ensino a meros números e estatísticas. Nesse sentido suas reflexões oferecem uma lente crítica importante para compreender os limites e as contradições do modelo de responsabilização educacional.

Ao mesmo tempo, essa lógica de responsabilização e performatividade se articula a um discurso global que associa a qualidade da educação ao desenvolvimento econômico e à competitividade internacional. Em meio a essa conjuntura, a educação passa a ser vista como um dos principais pilares para enfrentar os desafios por uma economia do conhecimento, em que a competitividade das nações depende da capacidade de desenvolvimento dos cidadãos, críticos e inovadores.

Para formar indivíduos capazes de contribuir com o progresso social e econômico, é necessário implementar políticas públicas que garantam qualidade, acesso e efetividade em sua formação (Lima, 2007). Nesse sentido, a avaliação educacional assume um papel central, funcionando como uma ferramenta estratégica para diagnosticar as reais condições do sistema de ensino, identificar lacunas de aprendizagem, medir o impacto das políticas inovadoras e promover melhorias contínuas. A utilização de sistemas de avaliação, especialmente em larga escala, é cada vez mais priorizada como um meio de fornecer dados confiáveis que orientam decisões educacionais fundamentadas, reforçando a importância de uma gestão educacional baseada em evidências (Lima, 2015).

No entanto, a busca pela qualidade educacional vai além da eficiência técnica e quantitativa; envolve também o compromisso com uma formação integral, que prepara os indivíduos para o exercício da cidadania plena e para a convivência em sociedades cada vez mais diversas e interdependentes. Assim, as políticas públicas educacionais e os sistemas de avaliação devem ser estruturados de forma a responder às demandas contemporâneas, garantindo a inclusão, a justiça social e o desenvolvimento humano (Lima, 2015).

A avaliação na área educacional emergiu da necessidade de compreender e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, inicialmente focada em diagnosticar o desempenho dos estudantes e na orientação das práticas pedagógicas. Com o passar do

tempo, seu papel foi ampliado, tornando-se um instrumento estratégico para a gestão educacional e para elaboração de políticas públicas. Essa ampliação de propósito se deve a capacidade da avaliação em identificar as desigualdades no acesso e na qualidade educacional, monitorar o acompanhamento de metas estabelecidas e apoiar decisões fundamentadas que favoreçam a equidade e eficiência do sistema de ensino (Lima, 2015).

Segundo Andrade (2023), o crescente interesse pela implementação de políticas públicas focadas na avaliação educacional ressalta sua habilidade de fornecer dados concretos e sistemáticos, permitindo intervenções direcionadas que fortalecem a relação entre a qualidade da educação e o desenvolvimento.

Com a crise do capitalismo na década de 1970, a economia neoliberal se reinventou para reestruturar novas bases e garantir as condições do modo capitalista. Nesse contexto, diversos governos ao redor do mundo passaram a dedicar atenção ao desenvolvimento de ações específicas para a educação, com ênfase particular na avaliação educacional. Essa proposta resultou em uma série de mudanças nas políticas educacionais, culminando na melhoria de avaliações em larga escala em diferentes países, incluindo o Brasil (Pontes Júnior; Osti; Vidal, 2021); (Andrade, 2023).

Em termos mundiais, o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação, que começou nos Estados Unidos em fins dos anos 1960, expande-se para a Europa na década de 1970 e nos anos 1980 atinge a Ásia e a Oceania. Na década de 1990, em quase todos os países da América Latina foram criados sistemas nacionais de avaliação de aprendizagem, com destaque para Cuba, que realizou sua primeira avaliação em 1975 (Brasil, 1992). Nessa compreensão, tornaram-se como referência para o Brasil as perspectivas norte-americanas e inglesas, que segundo Viana (2003), tiveram seu processo visivelmente acelerado e subsidiaram a autores nacionais nos anos de 1960.

Nesse contexto neoliberal de Estado mínimo, surgem as avaliações externas no campo da educação em diversos países, assim como também no Brasil, orientadas por organismos internacionais tais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas (ONU), as quais, por sua vez, definem um paradigma educacional coerentemente alinhado ao sistema econômico em vista (Silva, 2010).

Com a tradição de dois séculos, a avaliação educacional nos Estados Unidos

desempenhou um papel significativo no desenvolvimento de novas estratégias de ensino, cujo crescimento foi o resultado das respostas às transformações estruturais e profundas provocadas pela Revolução Industrial, a partir da década de 1960 (Vianna, 2003, 2005).

Nesse cenário, a avaliação educacional desempenhou uma função crucial para os críticos, impulsionando as mudanças nas instituições de ensino em países desenvolvidos. Isso ressalta a importância de redirecionar as abordagens pedagógicas e de criar materiais educacionais que estivessem em sintonia com currículos e programas capazes de garantir uma educação de excelência, que atendesse às exigências da vida moderna. Entre essas exigências, destacam-se a preparação de indivíduos aptos a enfrentar os avanços tecnológicos, as transformações nas relações laborais e a adaptação a uma sociedade cada vez mais integrada e dinâmica. Para isso, é fundamental a elaboração de currículos que contemplem essas demandas e a adoção de práticas pedagógicas que incentivam o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e adaptativas (Lima, 2015).

A importância da avaliação da aprendizagem na política educacional brasileira situa-se na década de 1990 quando se inicia um movimento sistemático de reformas no âmbito da América Latina e do Caribe em torno de uma política de descentralização da oferta dos serviços educacionais. Sendo assim, a constituição de um sistema de avaliação da educação brasileira teve início no final dos anos 1980, a partir do reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem com clareza o atendimento educacional ofertado à população, e objetivava mapear como, quando e quem tinha acesso a um ensino de qualidade (Santos; Ortigão, 2016).

Diante do cenário internacional e refletindo sobre o percurso histórico da avaliação educacional no Brasil, Vianna (2003, 2005) analisa a evolução desse processo, desde as primeiras iniciativas de mensuração de dados educacionais em 1906 até a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se tornou um marco na sistematização do monitoramento da qualidade de educação do país e que teve por finalidade aferir o rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental.

O Sistema de Avaliação Brasileiro foi se ampliando e se complexificando desde o início da década de 1980 até o atual contexto. Segundo Bonamino, Bessa e Franco (2004), em 1988 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP/MEC) com aplicação piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com a intenção de testar instrumentos e procedimentos. Entretanto, a falta de recursos impediu o prosseguimento do projeto, retornando efetivamente a partir de 1990, com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Inicia-se o primeiro ciclo do SAEB, que foi estruturado de maneira descentralizada, com a colaboração direta de estados e municípios. Professores e técnicos das Secretarias de Educação estaduais e municipais participaram ativamente dos ciclos de 1990 e 1993, contribuindo tanto para o tratamento quanto para a análise dos dados, em consonância com o princípio de descentralização operacional e organizacional. A partir de 1992, a gestão das avaliações externas em larga escala passou a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) (Bonamino; Bessa; Franco, 2004).

Durante as décadas de 1970 e 1980, o estado do Ceará esteve envolvido em experiências pontuais de avaliação, como descreve Magalhães Júnior, Lima e Farias (2013): a) Avaliação da situação atual do Ensino Agrícola em 1978; b) Estudos avaliativos de programas em desenvolvimento no meio rural – Polonordeste Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe em 1980; c) Avaliação do desempenho do professor na Utilização do Material de Ensino Aprendizagem Cartilha da Ana e do Zé em 1982; d) Avaliação do Projeto de Desenvolvimento de Colônias de Pesca realizado em Mundaú, Trairi, em 1987.

Na década de 1990, após os primeiros resultados do SAEB, o Estado do Ceará adota o seu sistema avaliativo educacional local do ensino básico que tem como nome Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e torna-se o primeiro estado brasileiro por adotar um sistema próprio de avaliação externa educacional (Magalhães Júnior; Lima; Farias, 2013).

Em 1992, após a participação em experiências nacionais, o Estado do Ceará conseguiu aplicar sua primeira avaliação de rendimento escolar, ampliando sua abrangência e formas de atuação, sendo um passo decisivo para a universalização para as escolas da rede pública, permitindo, já em 2004, a divulgação de resultados para municípios e escolas (Dantas, 2015).

Desde sua criação, em 1992, o SPAECE tem evoluído sua abrangência e estrutura metodológica. Atualmente, o SPAECE adota uma estrutura semelhante à do SAEB, com uma diferença marcante: sua periodicidade. Enquanto a Prova Brasil é realizada bianualmente, o SPAECE ocorre anualmente. Esse contexto permite duas constatações principais: primeiro, que as escolas cearenses participam regularmente de avaliações externas, conduzidas tanto pelo governo estadual quanto por iniciativas conjuntas entre os níveis estadual e federal. Em segundo lugar, a estratégia adotada pelo estado do Ceará de aplicar sua própria avaliação ajuda a preparar as escolas para exames futuros, uma vez que as matrizes de referência compartilham características semelhantes (Andrade; Silva; Santos,

2023).

Nesse panorama, encontramos no SPAECE uma iniciativa pública que busca fornecer um diagnóstico da qualidade da educação oferecida, para identificar áreas vulneráveis e subsidiar ações mais eficazes para a efetivação do binômio ensino aprendizagem. Desde 1992, ano de implantação do programa, o SPAECE tem como finalidade avaliar as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (Ceará, 2005).

O debate sobre avaliações externas tem sido um tema recorrente e cada vez mais valorizado no contexto educacional cearense, nas últimas três décadas e meia. Ele tem refletido uma gama de preocupações e interesses relacionados à qualidade e à eficiência do sistema escolar, bem como estimulado o desenvolvimento, aplicação e aprimoramento de uma variedade de instrumentos para verificar não apenas o rendimento dos estudantes, mas também as formas de gerenciamento e acompanhamento do trabalho docente (Andrade, 2023).

Nesse contexto, a busca pelos bons resultados qualitativos e quantitativos e padronizados se tornou um grande desafio para a comunidade escolar, principalmente para os professores. É importante salientar que criou uma perspectiva de ranking no sistema de ensino, levando um ambiente desafiador a partir de uma atmosfera de cobranças dos atores da prática, os quais se sentem compelidos a garantir que seus alunos alcancem os resultados estabelecidos pelas políticas, independente da subjetividade e da participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, ignorando todos os aspectos externos da vida dos alunos.

Para tanto, as questões acima trazem inquietações substanciais, com relação ao desenvolvimento do currículo na sala de aula, a constatação é que ocorre um estreitamento do currículo, como adverte Santos e Ortigão (2016), levando a dinâmica da sala de aula, exclusivamente para os testes do SPAECE, porque a expressão teste? Porque todo o trabalho realizado ao longo do ano, ao ser avaliado se reduz aos números, ignorando os aspectos sociais, emocionais e psicológicos desses estudantes.

Para discutir essas questões, adotaremos as concepções de Silva (2010), que compreende a avaliação de políticas e programas sociais como parte integrante dos processos de políticas públicas. Nessa mesma perspectiva, analisaremos as funções técnica e política da avaliação conforme proposto pela autora. Utilizaremos também os estudos de Andrade (2023), que levanta discussões sobre a avaliação em larga escala, em especial das

Políticas Públicas de Avaliação com ênfase sobre o SPAECE e o currículo de matemática. Freitas *et al.* (2009), tratando da temática avaliação, dando destaque aos níveis da ação avaliativa (avaliação de aprendizagem, avaliação institucional e avaliação dos sistemas de ensino) e Ball, Maguire e Braun (2016) ao estudarmos como as escolas fazem as políticas. Ainda recorreremos às discussões de Vidal, Vieira e Galvão (2017), por se tratarem de pesquisadoras de políticas de avaliação em larga escala no estado do Ceará.

Há muitas críticas a essas políticas de avaliação em larga escala, principalmente por considerar que tais exames avaliam uma amostra limitada do currículo, o que não possibilita a aferição de modo abrangente dos resultados da aprendizagem dos alunos. Para Fernandes (2009), o currículo abordado por essas avaliações é reduzido e esvaziado, não contemplando plenamente os conteúdos dos componentes curriculares avaliados nem as múltiplas culturas presentes no ambiente escolar.

Santos e Ortigão (2016) enfatizam o surgimento de críticas às formas como essas avaliações externas vêm sendo conduzidas, principalmente por estarem envoltas em práticas meritocráticas e de ranqueamento.

A discussão sobre as avaliações externas, também chamadas de avaliação em larga escala, envolve um leque de questões, tanto de natureza técnica quanto de ordem política, ambas atreladas às ações de políticas públicas que visam a qualidade na educação. Desde o final dos anos 1980 são crescentes as ações que envolvem a avaliação externa de sistemas educativos e de escolas. Em todos os países, praticamente, deixa de ser possível imaginar processos educativos que não conduzam a modalidades de julgamentos (Santos; Ortigão, 2016, p. 60).

Nas ideias de Santos e Ortigão (2016), essas políticas de avaliação influenciam a corrida pela elevação dos índices educacionais, modificando o comportamento do estudante, do professor e da sociedade, uma vez que essa sociedade responsabiliza o governo por uma educação de qualidade, que por sua vez, em muitos casos, responsabiliza a escola e o docente pelo fracasso dos estudantes nas avaliações. Santos (2018) faz críticas a essa realidade tão injusta para a escola e para o professor, destacando que embora nos últimos anos tenha ocorrido uma melhoria dos resultados desses sistemas de avaliação, ainda é muito baixo o desempenho dos estudantes. E nesse cenário, de acordo com a autora, os professores ora são considerados heróis pelo trabalho realizado com esforço e dedicação, apesar do pouco prestígio e baixos salários, ora como vilões ao serem responsabilizados pelo fracasso dos alunos nos resultados das avaliações externas.

O interesse por esta investigação surgiu da experiência direta da autora como professora da rede municipal de Fortaleza desde 2010. Essa inserção no ensino fundamental

permitiu vivenciar os desafios cotidianos dos estudantes, particularmente nas dificuldades de desenvolvimento da leitura, revelando como fatores socioeconômicos e pedagógicos se entrelaçam no processo de alfabetização. A prática docente possibilitou ainda analisar como as transformações políticas e econômicas de viés neoliberal impactam a educação - seja através do engessamento curricular, seja pela limitação na construção de aprendizagens mais significativas e abrangentes.

Ao adotar esse ponto de partida, destacamos a influência da avaliação do SPAECE, enquanto política pública de avaliação externa, e a avaliação de ensino e aprendizagem realizada em sala de aula ao longo do ano letivo pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa parte da seguinte questão-problema: de que forma as avaliações externas, especialmente o SPAECE, influenciam as concepções e práticas de avaliação dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental? A hipótese orientadora é que, embora os professores busquem preservar sua autonomia, o SPAECE exerce um papel estruturante sobre o planejamento, as formas de registro e os critérios avaliativos adotados em sala de aula.

Este estudo compreende uma investigação relacionada à Avaliação da Política Pública Educacional, com o objetivo principal de avaliar as percepções e os sentidos atribuídos pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental à influência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), enquanto política pública, sobre seus processos de avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Para o alcance deste objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos: (1) Compreender os processos de avaliação em larga escala e de aprendizagem, situando o Spaece nesse contexto; (2) Identificar as percepções dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental acerca dos procedimentos e estratégias que utilizam em suas práticas cotidianas de avaliação da aprendizagem em sala de aula; (3) Analisar os sentidos e as ressignificações atribuídos pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental à influência do SPAECE, enquanto política pública, em suas práticas de avaliação da aprendizagem em sala de aula.

A pesquisa foi desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, estando relacionado à linha de Pesquisa de Desenho de Políticas Públicas de Caráter Social. Para responder os objetivos traçados teve como apoio os pressupostos da investigação qualitativa, de orientação crítica. As características do objeto de estudo sugerem essa opção, considerando a intenção de compreendê-lo a partir de seus múltiplos elementos.

No âmbito da gestão de políticas públicas, a relevância de estudos desta natureza se apresenta, principalmente, pela necessidade de questionar e elucidar a influência do SPAECE, enquanto política pública, no processo de avaliação da aprendizagem, a partir das percepções dos atores envolvidos na implementação dessa política.

Já no campo político, a imersão nessa temática pode revelar os fatores facilitadores e dificultadores no processo de preparação dos alunos para submissão a metodologia avaliativa, modificando as práticas educacionais, e que pelo corte temporal aos que os alunos são submetidos pode escapar oportunidades de fortalecimento das habilidades incompetentes nas matérias de língua portuguesa e matemática, em virtude que não há ação corretiva em cima dessas habilidades ano a ano, proporcionando uma oportunidade de crescimento dos resultados obtidos através do SPAECE.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, que combina análise documental com entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes atuantes em escolas da rede municipal. O tratamento dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo segundo Bardin (2016), com categorias elaboradas a partir da literatura e emergentes do discurso dos participantes.

A relevância desta investigação reside na possibilidade de problematizar os limites e as contradições de um modelo avaliativo que, ao mesmo tempo em que propõe acompanhar a aprendizagem, acaba por padronizá-la e restringi-la. Espera-se contribuir com o debate sobre as políticas de avaliação em uma perspectiva crítica, valorizando o ponto de vista dos professores como sujeitos ativos no cotidiano da escola pública.

O trabalho está organizado em cinco seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresenta-se a fundamentação teórica sobre avaliação educacional e performatividade. A segunda discute a constituição do SPAECE e seus desdobramentos na rede pública. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na quarta, analisa-se o material documental referente ao SPAECE. A quinta seção apresenta e discute as falas dos professores entrevistados. Por fim, a conclusão retoma os principais achados e propõe caminhos para novas investigações.

Em síntese, a Introdução delineou o problema, os objetivos e a relevância do estudo. A seguir, descrevo o percurso metodológico adotado, explicitando desenho, lócus, participantes, técnicas de produção e procedimentos de análise dos dados.

2 A METODOLOGIA NA PESQUISA AVALIATIVA

Esta seção descreve o percurso metodológico adotado na pesquisa, apresentando a abordagem teórica, o campo investigado, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise. O objetivo é garantir transparência quanto às escolhas realizadas e evidenciar a coerência entre problema, objetivos e metodologia.

Para fundamentar as técnicas e os procedimentos utilizados, esta investigação baseia-se principalmente nas obras de Minayo (2009), Gil (2008), Lüdke e André (1986), que fornecem as diretrizes para a construção metodológicas, e Bardin (2016), cujas contribuições para análise de conteúdo sustentam os procedimentos de análise dos dados.

Os procedimentos metodológicos são abordados à luz de perspectivas teóricas que fundamentam o conceito de pesquisa, pois compreende-se a pesquisa como uma investigação que segue as regras científicas e tem como finalidade a produção de novos conhecimentos (Minayo, 2009; Gil, 2008). Esse processo ocorre especialmente quando o indivíduo se depara com lacunas de conhecimento e, conseqüentemente, assume o papel de investigador. Conforme afirma Gil (2008, p. 17), a pesquisa é “um procedimento racional e sistemático com o objetivo de proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Assim, o desenvolvimento da pesquisa segue um processo estruturado em várias etapas, que vão desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Minayo (2009) reforça a importância da pesquisa como atividade fundamental da ciência, afirmando que é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. Esse entendimento revela a pesquisa como um processo dinâmico que conecta a teoria com a prática, possibilitando que o conhecimento produzido seja relevante e aplicável ao contexto investigado.

2.1 A perspectiva avaliativa da política investigada

A presente pesquisa adota como referência a Avaliação em Profundidade, uma perspectiva que busca compreender as políticas públicas de forma mais sensível, ampliada e comprometida com a transformação social. Diferentemente dos modelos tradicionais de avaliação – em geral de base positivista, centradas em análises lineares de causa e efeito, na

mensuração de metas e em resultados (eficácia, eficiência, efetividade) exclusivamente quantitativos – a Avaliação em Profundidade propõe uma leitura mais multidimensional e processual.

Essa abordagem parte da compreensão de que os modelos clássicos são insuficientes para captar a complexidade dos fenômenos sociais. Assim, em vez de reduzir a avaliação a números e indicadores, procura-se considerar o contexto em que as políticas são formuladas e implementadas, levando em conta as dinâmicas sociais, políticas, culturais e econômicas que influenciam suas práticas. Nesse sentido, a Avaliação em Profundidade se mostra fundamental para compreender de maneira mais ampla os sentidos e impactos das políticas públicas na vida das pessoas e instituições.

Conforme destaca Rodrigues (2008, 2011, 2016), a Avaliação em Profundidade se aproxima de uma escuta atenta e dialógica, que valoriza as experiências dos sujeitos envolvidos e os reconhece como protagonistas do processo avaliativo. Diferentemente de abordagens centradas apenas na medição do que foi realizado, busca-se compreender como, por que e com quais efeitos uma política é vivida, apropriada e ressignificada pelos atores sociais. Trata-se, portanto, de uma proposta teórico-metodológica alinhada às correntes interpretativas e críticas da avaliação de políticas públicas, que entende o conhecimento como fruto de múltiplas fontes e dimensões.

Nessa direção, os trabalhos de Rodrigues (2008, 2016) oferecem contribuições seminais para a consolidação dessa perspectiva no Brasil. A autora ressalta que, para superar análises fragmentadas, a avaliação precisa ser extensa, detalhada e multidimensional, exigindo uma imersão cuidadosa do pesquisador nos significados atribuídos pelos diferentes sujeitos envolvidos. Ao criticar modelos voltados apenas para a verificação do cumprimento de metas, Rodrigues (2008) propõe um olhar que privilegia a interpretação das categorias, dos discursos e das práticas presentes no ciclo da política. Para a autora, a Avaliação em Profundidade valoriza “a interpretação das categorias de entendimento presentes nas políticas, nos discursos institucionais e nos depoimentos dos beneficiários das políticas; as noções de tempo (percursos, trajetórias) e espaço (territorialidade)” (Rodrigues, 2016, p. 103), constituindo-se como uma proposta eminentemente qualitativa, ainda que não descarte a utilização de dados quantitativos.

Nesse mesmo sentido, Rodrigues (2016) enfatiza que essa abordagem não exclui os dados quantitativos, mas os integra a uma perspectiva qualitativa e interpretativa, fortemente inspirada na etnografia, cujo propósito é ir além da superfície dos números e captar a política como um processo vivo, dinâmico e permeado por interesses, valores e relações de poder.

A Avaliação em Profundidade é, assim, também um ato político-pedagógico, pois promove reflexão crítica, fortalece a autonomia dos sujeitos e possibilita novos caminhos para a efetivação dos direitos sociais. Seu objetivo não é oferecer apenas um diagnóstico, mas contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas em diálogo com aqueles que as vivenciam.

Para operacionalizar essa proposta, Rodrigues (2008) organiza a análise em quatro grandes eixos, que se inter-relacionam para oferecer uma compreensão integral da política investigada. Estes eixos são:

1. **Análise de Conteúdo da Política ou Programa:** Este eixo se dedica a examinar a estrutura interna da política. A análise foca em sua formulação, nas bases conceituais que a sustentam e na sua coerência interna. Investiga-se o material institucional (leis, normas, relatórios), os paradigmas, os valores e os conceitos que orientam a política, verificando se há contradições entre a base teórica e os mecanismos propostos para sua implementação.
2. **Análise do Contexto de Formulação:** Este eixo considera que nenhuma política surge no vácuo. Ele busca compreender as condições políticas, sociais e econômicas no momento em que a política foi formulada. A análise abrange as articulações entre as esferas de poder (local, regional, nacional), o modelo político-econômico vigente e a relação da política em questão com outras políticas e programas existentes, entendendo-a como parte de um conjunto mais amplo de ações governamentais.
3. **Análise da Trajetória Institucional:** Este eixo acompanha o "percurso" da política através das diferentes instituições e níveis de governo, desde sua formulação até a implementação na base. O objetivo é perceber como os sentidos e os objetivos da política são reinterpretados, modificados ou dispersos ao longo desse trânsito.
4. **Análise do Espectro Temporal e Territorial:** Este eixo foca na configuração da política no tempo e no espaço. Ele confronta os objetivos gerais da política com as especificidades e a historicidade dos locais onde ela é implementada. A análise busca entender como a política se articula (ou não) com as particularidades culturais, sociais e econômicas de um território específico, considerando seu desenvolvimento ao longo do tempo.

A adoção desses quatro eixos permite uma análise robusta e integrada, capaz de capturar a complexidade da política pública e gerar um conhecimento mais profundo e

democraticamente relevante sobre seus processos, significados e efeitos.

A centralidade da abordagem qualitativa na avaliação em profundidade reside, portanto, na sua capacidade de ir além dos documentos e dos indicadores oficiais. A metodologia proposta exige do pesquisador uma postura de escuta atenta e dialógica que reconheça os diferentes atores envolvidos não como meros objetos de estudo, mas como sujeitos portadores de conhecimento. Essa perspectiva valoriza a experiência como fonte primária para a compreensão da política em sua dimensão prática e vivida. Conforme destaca Rodrigues (2016), a

noção de experiência desenvolvida por Lejano (2012) também é central para o entendimento das mudanças de forma contextualizada e a partir da vivência dos sujeitos, sejam estes os técnicos administrativos, os gestores institucionais, sejam os habitantes das localidades estudadas empiricamente (Rodrigues, 2016, p. 112).

Desta forma, ao adotar a perspectiva da Avaliação em Profundidade, esta dissertação busca ir além da simples constatação de dados ou indicadores do SPAECE. O objetivo é compreender a política investigada a partir das narrativas e vivências daqueles que a formulam, implementam-na e a experienciam no cotidiano, reconhecendo-os como protagonistas do processo avaliativo. Essa abordagem permite captar os sentidos e as ressignificações atribuídos pelos professores, revelando tensões, resistências e adaptações que ultrapassam o escopo de uma avaliação meramente técnica. Assim, a pesquisa se ancora em uma concepção avaliativa crítica, humanizada e comprometida com a qualidade social da educação, reconhecendo que avaliar é também interpretar, dialogar e dar voz à realidade vivida.

2.2 Caracterização da pesquisa

Todo o percurso metodológico deste estudo está estruturado com base no objetivo principal desta pesquisa, que consiste em investigar as percepções e os sentidos atribuídos pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental à influência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), enquanto política pública, sobre seus processos de avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Diante do objetivo proposto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como exploratória, devido ao seu planejamento flexível, que possibilita a consideração de diversos fatores associados ao fenômeno estudado. Essa abordagem metodológica flexível é essencial para possibilitar uma análise abrangente e detalhada,

capturando nuances e complexidade do assunto pesquisado.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Minayo (2009) afirma que a pesquisa exploratória fornece uma base inicial para a compreensão dos fenômenos sociais, permitindo ao pesquisador familiarizar-se com o contexto, levantar questões relevantes e identificar variáveis que podem ser exploradas em estudos futuros. A pesquisa exploratória é o conhecimento que serve de base para estudos mais sistemáticos.

Em alinhamento com a fundamentação teórica discutida até o momento, entendemos que, em termos de sua essência, este trabalho se classifica como uma pesquisa básica, pois reúne estudos que tem como propósito preencher uma lacuna no conhecimento (Gil, 2008).

A pesquisa básica busca investigar princípios fundamentais e desenvolver conceitos teóricos que sirvam de alicerce para estudos futuros. Assim, este trabalho visa contribuir para o avanço teórico, identificando e analisando características que fundamentam práticas educacionais e políticas de avaliação, estabelecendo uma base teórica sólida que possa orientar pesquisas aplicadas. Em vez de focar na solução imediata de problemas práticos, a pesquisa básica explora questões fundamentais, responde a perguntas teóricas e desenvolve novos conceitos que expandem o conhecimento na área de estudo. Essa pesquisa concentra-se em aprofundar o entendimento de fenômenos, ideias e princípios subjacentes que ainda não foram amplamente explorados, permitindo que esses conhecimentos orientem futuras pesquisas aplicadas e sirvam como referência sólida para novas investigações (Gil, 2008).

Em relação à abordagem do problema, estamos diante de uma pesquisa qualitativa, uma vez que essa modalidade de estudo leva em consideração a interação dinâmica entre os indivíduos, seus contextos e suas atividades. Nesse tipo de pesquisa a compreensão dos fenômenos e seus significados é um aspecto fundamental.

Minayo (2009) destaca que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Essa abordagem não se limita apenas ao registro das ações humanas, mas busca compreender o contexto subjetivo que orienta essas ações. Para a mesma autora, a realidade social não é composta apenas de eventos observáveis, mas também dos sentidos e das interpretações que

as pessoas atribuem a esses eventos, as quais são influenciadas por seus valores, crenças e motivações pessoais. Essa abordagem valoriza a capacidade do ser humano de refletir sobre suas próprias ações e de interpretar a realidade à sua volta.

Bardin (2016) afirma que a análise qualitativa é especialmente adequada para deduções específicas e detalhadas sobre acontecimentos as variáveis específicas, em vez de generalizações amplas ou inferências estatísticas. Ela se preocupa em compreender os significados e as relações subjacentes, priorizando a subjetividade dos fenômenos analisados. Trata-se de uma ferramenta essencial para explorar fenômenos complexos e subjetivos que vão além do que pode ser simplesmente interpretado.

Ao examinarmos de forma crítica a influência do SPAECE, como política pública, no processo de avaliação da aprendizagem em sala de aula, na perspectiva dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, notamos que a análise qualitativa se mostra mais adequada para atender aos objetivos desta pesquisa, uma vez que leva em conta o contexto social prático dos indivíduos participantes do estudo.

É importante ressaltar que não temos a intenção de avaliar os resultados do SPAECE no contexto analisado, nem de estabelecer uma correlação entre esses resultados e as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores nas instituições investigadas. Assim como objetivos específicos determinamos: (1) compreender o SPAECE como um processo de avaliação em larga escala, (2) identificar percepções sobre práticas de avaliação da aprendizagem e (3) analisar os sentidos e ressignificações atribuídos ao SPAECE pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

2.3 *Locus* da pesquisa e os critérios de escolha

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, no estado do Ceará, que estão sob jurisdição da Secretaria Municipal de Educação (SME), especificamente no Distrito de Educação 6 na cidade de Fortaleza-Ceará.

Os sujeitos participantes deste estudo foram professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental das escolas que constituem o *locus* da investigação. Considerando a viabilidade da pesquisa, estabeleceram-se critérios de seleção de modo a priorizar docentes que vivenciam cotidianamente as práticas pedagógicas relacionadas à aplicação do SPAECE, garantindo, assim, maior pertinência e consistência às análises realizadas.

A escolha do 5º ano justifica-se por se tratar de uma etapa fundamental da trajetória escolar, marcada pela transição entre os anos iniciais e os anos finais do ensino

fundamental. Nesse momento, espera-se que os estudantes tenham consolidado aprendizagens essenciais em leitura, escrita e matemática, que servirão como base para o êxito nos anos subsequentes. Nesse contexto, os resultados das avaliações externas, como o SPAECE, assumem relevância estratégica ao fornecer indicadores capazes de orientar o trabalho pedagógico das escolas e subsidiar políticas públicas de educação. Além disso, a experiência profissional da pesquisadora no segmento dos anos iniciais favorece uma aproximação com a realidade investigada, contribuindo para uma análise mais sensível e consistente acerca das práticas docentes e dos desafios do cotidiano escolar.

A definição dos critérios de seleção dos participantes teve como finalidade assegurar que os professores contemplados apresentassem experiência consolidada, envolvimento contínuo com a Rede Municipal de Fortaleza e atuação consistente no ensino do 5º ano, conforme os seguintes requisitos:

a) Ser efetivo da Rede Municipal de Fortaleza: este critério garante vínculo estável dos participantes com a rede, assegurando maior familiaridade com as políticas educacionais, metodologias implementadas e práticas pedagógicas em curso.

b) Atuar como professor de maior carga horária no 5º ano do Ensino Fundamental: ao priorizar docentes que assumem a maior parte do trabalho nessa etapa, assegura-se contato contínuo com os estudantes e maior aprofundamento quanto aos desafios e às necessidades próprias do 5º ano, o que torna suas observações mais significativas para a pesquisa.

c) Possuir, no mínimo, três anos de experiência no 5º ano: esse critério garante que os docentes selecionados tenham adquirido vivência prática sólida no ensino do segmento, permitindo-lhes analisar criticamente o processo educacional com base em observações consistentes e experiências acumuladas em diferentes contextos de sala de aula.

A adoção desses critérios visa garantir a qualidade e a relevância dos dados coletados, assegurando que os participantes sejam representativos e capazes de oferecer contribuições significativas para os objetivos deste estudo.

Por questões éticas, a identificação das escolas e dos professores selecionados serão preservadas garantindo o anonimato das instituições e sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

2.4 Delineamento da pesquisa

O delineamento desta pesquisa foi desenvolvido em três etapas, combinando

abordagens teóricas e empíricas com o intuito de atingir os objetivos específicos. Cada etapa foi desenvolvida para abordar diferentes aspectos do objeto de estudo, assegurando um delineamento metodológico, consistente e abrangente. As etapas incluem:

- 1ª) Pesquisa bibliográfica: com levantamentos e aprofundamentos teóricos;
- 2ª) Pesquisa documental: com análise de leis, decretos e documentos oficiais;
- 3ª) Pesquisa de campo: envolvendo entrevista semi-estruturada e observação sistemática.

Abaixo o quadro 1 sintetiza as etapas, os procedimentos técnicos e instrumentos adotados:

Quadro 1 - Síntese das etapas, procedimentos técnicos e instrumentos da pesquisa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS	INSTRUMENTOS
1ª) Pesquisa bibliográfica	Levantamento bibliográfico	Livros, teses, artigos e outros
2ª) Pesquisa documental	Análise documental	Leis, decretos, documentos oficiais
3ª) Pesquisa de Campo	(I) Observação sistemática	Roteiro de observação; Diário de campo
	(II) Entrevista Semi-estruturada	Formulários de entrevista TCLE

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na sequência, cada etapa do delineamento é detalhada:

1ª Etapa: Pesquisa Bibliográfica: A pesquisa bibliográfica foi realizada com o objetivo de fundamentar teoricamente o estudo, proporcionando embasamento para a análise do SPAECE como política pública e sua relação com as práticas de avaliação de aprendizagem. Essa etapa inclui o levantamento, análise e interpretação de material publicado como livros, artigos científicos, teses e outros documentos acadêmicos.

Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é realizada com base principalmente em material obtido em fontes bibliográficas. Também são elaboradas, principalmente, com base em material já publicado, as pesquisas referentes ao pensamento de determinado autor e as que se propõe a analisar posições diversas em relação a determinado assunto. A pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de

uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. De acordo com Minayo (2009), a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e dos autores envolvidos em seu horizonte de interesses.

Ainda, Marconi e Lakatos (2001) destacam que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Nesta etapa, exploraremos teorias e estudos que tratam da avaliação educacional e de sistema em larga escala, inserindo o SPAECE nesse cenário. A pesquisa bibliográfica assegura o rigor científico e orienta a estruturação do estudo, contribuindo para a produção de conhecimento inovador e contextualizado. Auxiliando assim no atendimento ao objetivo específico 1, que consiste em compreender os processo de avaliação em larga escala e de aprendizagem, situando o Spaece nesse contexto.

2ª Etapa: Pesquisa Documental: A pesquisa documental foi utilizada para complementar a pesquisa bibliográfica, recorrendo a fontes primárias, como leis, decretos, pareceres, normas técnicas e dados estatísticos. Essa abordagem permitirá esclarecer as diretrizes necessárias para atender o SPAECE enquanto política pública, também auxiliando o atendimento ao objetivo específico 1. Gil (2008) explica que a principal diferença entre a pesquisa bibliográfica e documental está na natureza das fontes. Enquanto a primeira se baseia em materiais elaborados para a leitura, a segunda utiliza documentos criados com diferentes propósitos, como registros administrativos ou históricos.

Segundo Lüdke e André (1986), esses documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Esses materiais permitiram identificar os aspectos formais do SPAECE e sua operacionalização enquanto política pública.

3ª Etapa: Pesquisa de Campo: A pesquisa de campo foi essencial para compreender a relação de influência do SPAECE nas práticas avaliativas de professores do 5º ano do ensino fundamental.

Minayo (2009) afirma que:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. É claro que a riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória. Ou seja, depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente [...] (Minayo, 2009, p. 61).

Gil (2008) ressalta a importância de delimitar o campo de observação, definindo os locais, sujeitos envolvidos e critérios de seleção. Nesse contexto, os procedimentos da pesquisa de campo foram planejados para atender aos seguintes objetivos específicos:

(1) Identificar as percepções dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental sobre os procedimentos e estratégias avaliativas utilizados em sua prática pedagógica cotidiana;

(2) Analisar os significados e ressignificações atribuídos por esses professores à influência do SPAECE, enquanto política pública, em suas práticas de avaliação da aprendizagem em sala de aula.

A investigação empregou duas técnicas principais:

(a) Observação sistemática: realizada durante visitas periódicas ao campo de pesquisa, com registro das práticas avaliativas docentes mediante roteiro de observação e diários de campo, que permitiram capturar tanto os detalhes do contexto quanto às percepções da pesquisadora sobre a dinâmica observada e a atuação dos participantes.

(b) Entrevista semiestruturada: conduzida com professores do 5º ano do Ensino Fundamental que atuam nas escolas participantes da pesquisa. Essa técnica, por combinar perguntas previamente elaboradas com espaço para respostas abertas e espontâneas, possibilitou a exploração em profundidade das percepções, experiências e sentidos atribuídos pelos docentes às práticas avaliativas e à política do SPAECE. As entrevistas foram guiadas por um roteiro flexível, o que favoreceu a adaptação às especificidades de cada interlocutor.

Com a entrevista semi-estruturada coletamos as percepções dos docentes sobre a influência do SPAECE, permitindo uma análise detalhada das práticas avaliativas. Tal técnica é bastante eficaz e, sobre ela, Gil (2008, p. 78) constrói a seguinte definição:

[...] É a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p.78).

Mais especificamente, escolhemos a entrevista semi-estruturada, pois, segundo Gil (2008), nela o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, seguindo um conjunto de questionamentos previamente definidos. Esse tipo de entrevista é oportuno quando se deseja delimitar o volume de informações, direcionando-as para a elucidação do tema e o alcance dos objetivos.

As perguntas base para realização desta técnica podem ser observadas no apêndice A. Todas as entrevistas foram gravadas, com a devida autorização do participante do

estudo e, posteriormente, transcritas para contestação e fortalecimento na produção científica sobre o assunto pertinente. Para isso, foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a cada participante desse estudo, com o intuito de explicar os objetivos, sua metodologia, o uso dos dados coletados, comprometendo-se em cumprir as diretrizes e normas previstas na resolução nº 466/12 no Código de Ética de pesquisas envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde (Brasil, 2012).

Com esse delineamento, a pesquisa buscou articular teorias, documentos oficiais e informações, dados empíricos, proporcionando uma análise sólida e fundamentada acerca da influência do SPAECE nas práticas pedagógicas e avaliativas do ensino fundamental.

2.5 Procedimentos de análise de dados

A análise de dados coletados desta pesquisa foi realizada com base dos pressupostos da análise de conteúdo, conforme sistematizado por Bardin (2016). Esse método se caracteriza por ser uma abordagem sistemática e objetiva, voltada para a descrição, categorização e interpretação de conteúdos provenientes de diversas formas de comunicação, como textos, discursos e registros empíricos. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo permite a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens, viabilizando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado.

No contexto dessa pesquisa, a análise de dados seguiu as etapas clássicas propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados. Essas etapas foram cuidadosamente adaptadas às especificidades do estudo, que investiga a relação de influência do SPAECE enquanto política pública nas práticas avaliativas dos professores do 5º ano do ensino fundamental.

Abaixo a Figura 1 sintetiza as fases do procedimento de análise dos dados.

Figura 1 - Fases do procedimento de análise dos dados



Fonte: Adaptado de Andrade (2023).

A pré-análise corresponde à etapa de organização inicial do material coletado, sendo fundamental para garantir a consistência e a qualidade de análise. Neste estudo, estão sendo trabalhados dados oriundos de três fontes principais:

1. Pesquisa bibliográfica: revisão de teorias e estudos relacionados à avaliação de políticas públicas;
2. Pesquisa documental: análise de leis, decretos e documentos oficiais relacionados ao SPAECE;
3. Pesquisa de campo: dados coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores e observações sistemáticas realizadas no ambiente escolar.

Conforme Bardin (2016), essa etapa envolve uma leitura e compreensão inicial dos dados e a identificação dos temas relevantes.

Consiste em estabelecer o contato inicial com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. “[...] a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção das teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre matérias análogas” (Bardin, 2016, p. 126).

A fase de exploração do material corresponde à fase de decodificação e categorização dos dados das observações e foram transcritos e organizados em unidades de registros (palavras, frases, ou expressões relevantes) e unidades de contexto (temas ou situações amplas associadas às unidades de registro).

De acordo com Bardin (2016), a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) fornece, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Ou seja, é uma ferramenta indispensável para a riqueza e transformação de dados empíricos de uma forma compreensível e analisável, sem perder de vista a essência das informações coletadas.

Os dados foram classificados em categorias temáticas, com base em critérios previamente definidos pois, de acordo com Bardin (2016), fazer uma análise temática consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja a presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. As categorias finais serão tanto de aspectos teóricos identificados na pesquisa bibliográfica quanto de padrões observados nos dados empíricos.

Durante a codificação, foi utilizada a técnica de enumeração para identificar a frequência de certos temas, bem como padrões de repetição ou divergência entre as falas dos professores entrevistados. Essa abordagem permitiu uma análise mais objetiva e detalhada

dos dados qualitativos.

A etapa final consistiu no tratamento dos resultados, com a interpretação dos dados codificados, buscando integrar os resultados empíricos com o referencial teórico do estudo. É a fase em que ocorre a transformação dos dados brutos em interpretações significativas, contribuindo para a construção de conhecimento sobre o fenômeno investigado (Bardin, 2016). Por isso, adotamos a análise qualitativa por entender que ela apresenta características que privilegiam a particularidade da informação, possibilitando uma variável de inferência mais precisa.

Os resultados foram submetidos a um processo de interpretação crítica, com base nas concepções teóricas levantadas neste trabalho, permitindo articulação entre os achados empíricos e o referencial teórico da pesquisa.

Quadro 2 - Sistematização da relação dos objetivos específicos com as categorias de análise do *corpus*

Objetivo específico	Categorias
Situar o Spaece como um processo de avaliação em larga escala.	A - Compreensão sobre o SPAECE; B - Finalidades percebidas; C - Legitimidade da avaliação; D - Papel na política educacional
Identificar percepções sobre práticas de avaliação da aprendizagem	E - Estratégias e instrumentos utilizados; F - Finalidades da avaliação; G - Influência do SPAECE; H - Critérios aplicados.
Analisar os sentidos e ressignificações atribuídos ao SPAECE	I - Adaptações pedagógicas ao Spaece; J - Percepção sobre autonomia docente; L - Formas de resistência; M - Concepções de qualidade. N - Pressão por metas e resultados; O - Rankings e bonificações; P - Responsabilização docente; Q - Sentimento de vigilância.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O quadro abaixo resume a legenda que utilizamos para a codificação de cada objetivo, categoria, sujeito de pesquisa e identificação da fala em ordem de aparição no discurso.

Quadro 3 – Referências da categorização das legendas

Motivação da legenda	Descrição da legenda atribuída
Objetivo específico 1	OB1
Objetivo específico 2	OB2
Objetivo específico 3	OB3
Categoria A	CA
Categoria B	CB
Categoria C	CC
Categoria D	CD
Categoria E	CE
Categoria F	CF
Categoria G	CG
Categoria H	CH
Categoria I	CI
Categoria J	CJ
Categoria L	CL
Categoria M	CM
Categoria N	CN
Categoria O	CO
Categoria P	CP
Categoria Q	CQ
Professor 1	P1
Professor 2	P2
Professor 3	P3
Professor 4	P4
A	ordem da fala
B	ordem da fala (E assim sucessivamente.)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.6 Considerações finais da Seção 2

O percurso metodológico aqui descrito buscou assegurar coerência entre objeto e método, respeitando os princípios éticos da pesquisa em educação. A combinação de entrevistas, observações e análise documental permitiu captar múltiplas dimensões dos sentidos atribuídos ao SPAECE. Na próxima seção, apresento a discussão sobre políticas públicas e avaliação educacional, situando o exame no campo das políticas de responsabilização e qualidade.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na organização e no desenvolvimento das sociedades, atuando como instrumentos que direcionam as ações do Estado para garantir os direitos e promover o bem-estar coletivo. No campo educacional, essas políticas se destacam como alicerces para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, sendo fundamentais para garantir o acesso à educação de qualidade, para combater desigualdades e para fomentar o desenvolvimento humano.

A avaliação educacional, por sua vez, surge como uma ferramenta estratégica para o monitoramento e a melhoria das políticas educacionais, desenvolvida tanto para avaliar o desempenho do sistema de ensino quanto para subsidiar ajustes e intervenções nas práticas pedagógicas.

Sobrinho (2003) destaca que as práticas de avaliação são muito antigas e estão intimamente relacionadas ao processo de escolha e decisão. Com o avanço da modernidade e o aumento da complexidade social, a avaliação tornou-se um instrumento essencial para os processos de seleção e classificação, desempenhando um papel central na organização da força de trabalho industrial. Ainda na visão do autor, "é na educação que a avaliação encontrou o seu lugar privilegiado, não só como prática política pedagógica, [...] mas também como importante campo de estudo" (Sobrinho, 2003, p. 15).

Neste contexto, a avaliação assume uma função reguladora, seletiva e hierárquica, estendendo-se além do espaço pedagógico e alcançando a administração pública. Dessa forma, os princípios de seleção, mensuração e classificação tornam-se elementos estruturantes da avaliação neste âmbito.

Fernandes (2010) contribui significativamente para a ampliação do conceito de avaliação ao apresentá-la como uma prática social, dizendo que:

[...] a avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar ajudar e resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas tais como o pleno acesso à educação, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza. Trata-se de um domínio que tem vindo a consolidar-se e afirmar-se de forma inquestionável e que interessa aos mais variados setores da sociedade (e.g., académicos, políticos, decisores e utilizadores dos serviços públicos) (Fernandes, 2010, p. 15).

Nessa perspectiva, Fernandes (2010) enfatiza que a avaliação deve estar fundamentada em princípios como rigor, utilidade, relevância e impacto social. Como um processo socialmente construído, não pode se desvincular das dimensões políticas, éticas e

sociais que influenciam sua aplicação. Além disso, deve considerar os diferentes agentes envolvidos, garantindo a participação e valorização das múltiplas vozes presentes no contexto avaliado (Fernandes, 2010).

Esta seção investiga as conexões entre políticas públicas e a avaliação educacional, analisando como essas dimensões se articulam para responder às demandas sociais e aos desafios contemporâneos da educação, considerando tanto as potencialidades quanto às limitações no contexto brasileiro e em especial no Ceará.

3.1 Compreendendo a Política Pública

As políticas públicas de educação respondem a demandas sociais, econômicas e culturais, mas também refletem disputas de projetos de sociedade. No campo educacional, políticas de avaliação assumem papel estratégico na busca por indicadores de qualidade, especialmente em contextos marcados por desigualdades.

São várias as definições de políticas públicas e, como escreve Souza (2003, p. 12), “não existe uma única, nem melhor, definição” sobre a mesma. Ball; Maguire; Braun (2021, p. 25), dizem que:

[...] frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente essa resolução de problema é feita por meios da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática (Ball; Maguire; Braun 2021, p. 25).

Para Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas não devem apenas considerar os textos formais das diretrizes, mas também os contextos sociais, culturais e econômicos que moldam a sua implementação. É importante percebê-la não como texto legitimador das estratégias de Estado, mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados pelas escolas.

Silva (2008) reforça que toda política pública tem seu nascedouro a partir de interesses sociais. Segundo a autora, “[...] política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais, organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente” (Silva, 2008, p. 90). É nessa perspectiva que o Spaece deve ser avaliado, pois o motivo da sua implementação se deu pelos resultados pífios quando os indicadores de aprendizagem estavam com baixos índices.

Ainda segundo Silva (2008), a política pública é um mecanismo de mudança social orientado para promover o bem estar de segmentos sociais principalmente os mais

destituídos. Entretanto, essa idealização de promoção do bem comum nem sempre se concretiza de forma coerente com os interesses sociais que deveriam nortear as políticas.

Nesse ponto, a crítica de Ravitch (2011) torna-se particularmente relevante. Para a autora, a implementação de políticas educacionais especialmente aquelas fundamentadas em testes padronizados e sistemas de responsabilização, embora apresentem um discurso voltado à melhoria da qualidade, acabam priorizando metas, rankings e bonificações, podendo desvirtuar os objetivos essenciais da educação. Ravitch (2011) adverte que, quando “usamos os testes, com todas as suas limitações, como meios rotineiros de demitir educadores, distribuir bônus e fechar escolas, então distorcemos o propósito da escolarização de uma vez só” (Ravitch, 2011, p. 190).

Carvalho (2012) define política pública como:

[...] o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. [...] caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em respostas aos problemas socialmente relevantes (Carvalho, 2012, p. 28).

De acordo com Carvalho (2012), as políticas públicas, em linhas gerais, são o conjunto de ações e atividades desenvolvidas por órgãos governamentais com a finalidade de garantir os direitos sociais por meio de decisões, escolhas e prioridades devidamente planejadas e implementadas pelo governo. São ações ou inações do governo em áreas sociais como educação, saúde e segurança dos cidadãos.

A educação brasileira, marcada por profundas desigualdades regionais e sociais, tem visto surgir ao longo das últimas décadas um conjunto significativo de políticas públicas que buscam enfrentar seus desafios estruturais. Essas iniciativas, que emergem em diferentes esferas governamentais, refletem tentativas de reorganizar um sistema educacional historicamente fraturado, combinando mecanismos de avaliação, responsabilização e incentivos.

No plano nacional, duas políticas em particular merecem nossa atenção pelo seu alcance e transformação ao longo do tempo. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 com o modesto objetivo de avaliar o desempenho dos concluintes do ensino médio, foi gradualmente assumindo um papel central no sistema educacional brasileiro. O que começou como um instrumento de diagnóstico transformou-se no principal mecanismo de acesso ao ensino superior, articulando-se organicamente com programas como o SISU,

PROUNI e FIES. Essa metamorfose revela muito sobre como as políticas educacionais podem adquirir novas funções e significados ao longo de sua trajetória.

Paralelamente, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007 introduziu no cenário nacional uma lógica de responsabilização baseada em resultados. Ao combinar dados de desempenho em avaliações externas com indicadores de fluxo escolar, o IDEB não apenas mensura a qualidade educacional, mas estabelece metas concretas para escolas e redes de ensino, configurando-se como um poderoso instrumento de regulação do sistema.

Nesse mosaico de iniciativas, o estado do Ceará emerge como um caso particularmente interessante. Sua trajetória na implementação de políticas educacionais baseadas em resultados revela uma abordagem multifacetada que vale a pena examinar mais detidamente. O Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB), lançado em 2004, representou um primeiro marco importante, introduzindo a lógica de premiação por desempenho através do "Selo de Qualidade". Posteriormente, essa abordagem foi refinada e ampliada com iniciativas como o Prêmio Escola Nota Dez (2009) e o Prêmio Aprender pra Valer, que trouxeram maior sofisticação aos mecanismos de incentivo.

Talvez o aspecto mais inovador da experiência cearense seja a Lei Estadual 14.023/2007, que redefiniu os critérios de redistribuição do ICMS aos municípios, incorporando indicadores educacionais nesse cálculo. Essa medida criou um poderoso mecanismo de indução de resultados, demonstrando como instrumentos fiscais podem ser mobilizados em prol da melhoria educacional.

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) completa esse quadro, mostrando como políticas focalizadas em etapas cruciais do processo educativo podem gerar impactos significativos. Ao combinar formação docente, disponibilização de materiais didáticos e avaliação sistemática, o PAIC não apenas alcançou resultados concretos no Ceará, mas serviu de modelo para o posterior Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Como bem observa Rodrigues (2011, p. 14), essas políticas, em sua diversidade, compartilham uma característica fundamental: são "decisões e ações que estão revestidas da autoridade soberana do poder público". No entanto, mais do que exercício de autoridade, representam tentativas de responder a desafios educacionais profundos, combinando diferentes lógicas de intervenção - da avaliação em larga escala aos incentivos materiais, da formação docente à reengenharia dos mecanismos de financiamento

O contexto etimológico da expressão políticas públicas envolve a implementação

de iniciativas decorrentes da atuação do governo, que em conjunto com os cidadãos, visam tomar as decisões mais adequadas para o benefício coletivo. Conforme Oliveira (2010), as políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer.

A análise de Oliveira (2010) sobre a atuação do Governo em relação às políticas públicas é amplamente debatida, principalmente no que diz respeito às políticas educacionais. Isso ocorre devido aos inúmeros desafios enfrentados pelas escolas públicas e pelo sistema educacional como um todo. Dessa forma, as políticas públicas são essenciais para o desenvolvimento e transformação da escola e, por conseguinte, da sociedade.

No Brasil, as políticas públicas são influenciadas por diversos fatores, incluindo a diversidade social, a desigualdade econômica e as demandas de diferentes segmentos da população. A Constituição Federal de 1988 em seu art. 193¹, estabelece a importância da participação social na elaboração e implementação dessas políticas, reverberando um compromisso com a democracia e a cidadania (Brasil, 1988).

É necessário destacar que as políticas públicas são alteradas conforme as mudanças nas relações de poder entre a sociedade civil e o Estado, ou seja, durante o avanço contínuo da democracia no país. A partir das demandas da sociedade civil organizada, o governante pode ser pressionado a priorizar políticas que beneficiam a sociedade como um todo, e não apenas os interesses dos detentores de poder econômico (Nanni; Filho, 2016).

Diante dessas concepções, percebe-se que as políticas públicas são fundamentais para a estruturação e implementação de ações voltadas ao desenvolvimento social, sendo constantemente influenciadas por demandas coletivas, contextos históricos e relações de poder. No campo educacional, essas políticas assumem um papel estratégico na promoção da equidade e da qualidade do ensino, buscando minimizar desigualdades e fortalecer o direito à educação. Dessa maneira, compreender o funcionamento das políticas públicas é essencial para avaliar o seu impacto na realidade escolar e no aprimoramento do sistema educacional como um todo.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário discutir as políticas públicas voltadas para a educação, analisando seus princípios, desafios e implicações no cenário educacional brasileiro.

¹ A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça social. Parágrafo único: O Estado exercerá a função de planejamento das políticas, assegurada na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020).

3.1.1 Políticas Públicas de Educação

Conforme discutido anteriormente, as políticas públicas são intervenções ou omissões promovidas pelo Estado com o intuito de garantir os direitos sociais dos cidadãos. A relevância das políticas públicas educacionais para a qualidade da educação e o desenvolvimento de uma nova sociedade no Brasil, na qual a equidade e a participação cívica sejam pilares essenciais para a incorporação de todos os indivíduos, é um assunto que tem sido amplamente debatido no âmbito acadêmico e social, devido à importância e, principalmente, à urgência de reformular a sociedade através da qualidade do ensino e de uma educação com significado para todos os estudantes (Nanni; Filho, 2016).

As políticas públicas educacionais consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governamental que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal 1988. Ou seja, as políticas públicas educacionais referem-se a um conjunto de diretrizes, decisões e ações formuladas pelo governo ou por instituições responsáveis pela administração educativa com o objetivo de organizar, implementar e avaliar o sistema educacional de um país ou região (Carvalho, 2012).

Essas políticas têm como propósito a melhoria da qualidade de educação, a igualdade de acesso e condições, a formação de professores, a infraestrutura escolar, o currículo e outros aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem. Os artigos 205² e 206 da Constituição Federal de 1988 tratam dos direitos à educação como direito de todos, focando o estado e a família como garantidor da efetividade desse direito.

Tais dispositivos reforçam que a educação deve promover pleno desenvolvimento da pessoa, preparar para o exercício da cidadania e possibilitar o acesso ao mundo do trabalho. Além disso, destacam princípios para uma formação integral, que considere a totalidade do indivíduo e ressaltam a importância da qualidade educacional como instrumento de transformação da sociedade. Esses artigos juntos formam a base da política educacional brasileira e são de fundamental importância para a compreensão do direito de educação no Brasil.

Quando discorre sobre educação, trata-se das relações entre indivíduos, pois é sabido que a mesma ultrapassa os limites da sala de aula. No entendimento de Oliveira (2010), a educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Já

² Art. 205. A educação, é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Brandão (2007, p. 7) entende que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela; para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação (Brandão, 2007, p. 7).

A partir da leitura de Brandão, entende-se que a educação ocorre de maneira informal por meio das interações, sem a intervenção de professores, livros ou escolas, por meio da observação, das transferências de experiências compartilhadas e, posteriormente, de maneira formal, com a presença de professores, escolas e materiais didáticos.

Conforme Oliveira (2010), a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais englobam as estratégias ou omissões do estado que representam as prioridades de atuação que impactam o ambiente educacional, com o propósito de aprimorar a qualidade do ensino, por meio de medidas como: elaboração de planos educacionais, programas de formação continuada de professores, construção de infraestruturas adequadas, contratação de profissionais da educação qualificados, formação continuada de gestores escolares, incentivos à valorização do magistério e um espaço escolar acolhedor onde o aluno o ator principal dessa discussão.

Dentro desse sistema, é fundamental a presença de um espaço dedicado à prática educativa, que é a escola, atuando como uma comunidade que conecta diversos atores sociais de um processo complexo: estudantes, profissionais da educação, funcionários, responsáveis, comunidade local e Governo (como entidade política que estabelece o sistema por meio de políticas públicas). Dessa forma, as políticas públicas educacionais envolvem as escolhas do governo que afetam as políticas públicas educacionais e conseqüentemente o ambiente escolar como um espaço de ensino-aprendizagem.

De acordo com os autores Ball, Maguire e Braun (2016), a política pública é um processo dinâmico e complexo que é moldado por diversos fatores e atores dentro das escolas. A política não é apenas algo que é imposto de cima para baixo, mas sim algo que é ativamente construído e negociado em contextos específicos. Sendo assim, as políticas não são simplesmente impostas, mas reinterpretadas e recriadas pelas escolas.

Ainda de acordo com Ball (2006):

Considera-se que as políticas educacionais possuem uma capacidade de vida própria, na medida em que as vezes são redistribuídas e uma pluralidade de leituras pode ser feita. Isto é, a política educacional se expressa por um processo de “luta por sentido” (Ball, 2006, p. 22).

Nesse sentido, os professores desempenham um papel central, pois não apenas executam as diretrizes, mas também interpretam, questionam, adaptam e constroem novas formas de aplicação dentro das realidades escolares. Eles são os protagonistas na implementação das políticas, enfrentando desafios, lidando com contradições e participando ativamente da sua ressignificação (Ball, 1993 *apud* Scherer, 2021).

As políticas públicas educacionais são, portanto, um campo de disputas de sentido, onde diferentes atores e interesses atuam para moldar suas diretrizes e sua implementação. A esse respeito, Ravitch (2011), em sua obra, adverte que o debate educacional tem sido crescentemente "contaminado pela ideologia de mercado", em que a "ascensão neoliberal" impõe a importação de métodos gerenciais praticados em empresas para a educação.

Essa abordagem, impulsionada por defensores do livre-mercado e apoiada por grandes fundações, fundamenta-se na crença de que o mercado pode trazer "inovação e maior eficiência para a educação". No entanto, Ravitch argumenta que essa analogia é falsa, pois o objeto da produção empresarial é "completamente distinto do objeto da escola", que não lida com "coisas físicas", mas com "sujeito, um conjunto de pessoa que tem história, que sente dor, prazer, que chora, que tem alegria, cultura, subjetividade, razão e emoção" (Ravitch, 2011).

A implementação das políticas públicas educacionais é instrumento que garante a execução das diretrizes no âmbito da educação de um país e está relacionada com o desenvolvimento social e econômico. Portanto, são objetivos delas, entre outros: a erradicação do analfabetismo, a oferta de educação de qualidade, a universalização do ensino, o combate à evasão escolar, o acesso à tecnologia e à profissionalização.

Como forma de determinar mais especificamente o assunto, iremos abordar na próxima seção a respeito da avaliação de políticas públicas.

3.2 Avaliação de Políticas Públicas

A avaliação de políticas públicas e programas sociais tem se consolidado como um instrumento importante para aprimorar a gestão governamental, garantir maior eficiência no uso dos recursos e promover a transparência na administração pública. De acordo com Silva (2009), no Brasil esse processo ganha força quando:

Na década de 1990 amplia-se a demanda por avaliação, motivada pela escassez de recursos, crise fiscal e econômica, colocando a necessidade de estabelecer prioridades. Outro fator para a ampliação dessa demanda foi o crescimento da participação da sociedade, de grupos políticos, organizações em debates sobre a destinação dos recursos públicos, o que eleva a pressão por resultados, transparência, racionalidade decisória e eficiência na alocação de recursos (Calmon, 1999, p. '9). Nesse contexto, a pesquisa avaliativa passa a assumir significado relevante na realidade brasileira (Silva, 2009, p. 107).

Dessa forma, o desenvolvimento da avaliação de políticas e programas sociais no Brasil pode ser compreendido a partir de sua trajetória histórica, que teve início nos anos 1980, impulsionada por transformações sociais, econômicas e políticas, e se fortaleceu nos anos seguintes com a influência de organismos internacionais e a exigência de maior eficiência na gestão pública (Silva, 2009).

Segundo Silva (2009), o desenvolvimento da avaliação de políticas e programas sociais no Brasil começou na década de 1980 em um cenário de transformações sociais, econômicas e políticas, marcado pela redemocratização e pelo aumento das demandas por justiça social e cidadania. Durante esse período, os movimentos sociais impulsionaram a criação de políticas públicas mais inclusivas, enquanto criticavam modelos de políticas implementadas na América Latina que estavam frequentemente alinhadas a interesses externos. Essas críticas destacavam o mau uso de recursos públicos e a falta de direcionamento adequado dos programas sociais para atender as populações mais vulneráveis.

Em 1990, são intensificadas ações de avaliação dos processos educativos, especificamente com avaliações em larga escala, reguladas por agências / bancos internacionais que financiam, por meio de empréstimos, o desenvolvimento de ações econômicas e sociais em países com renda per capita média ou baixa, incluindo o Brasil, como por exemplo o Banco mundial – Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento (BIRD) (Borges; Castro; Santana, 2021).

Esse processo foi influenciado por pressões internas, como o fortalecimento dos movimentos sociais, e externas, especialmente as recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essas instituições passaram a exigir avaliações de políticas sociais como condição para o financiamento, alinhando-se às diretrizes neoliberais que priorizavam a racionalização dos gastos públicos, a eficiência na alocação de recursos, a descentralização e a privatização.

Como resultado, os empréstimos e financiamentos desses organismos foram condicionados à implementação de mecanismos de monitoramento e avaliação com o objetivo de garantir eficiência, transparência e resultados mensuráveis. Avaliações de impacto e

indicadores de desempenho começaram a ser incorporados às políticas públicas, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Contudo, Ravitch (2011), uma voz experiente nesse cenário, adverte que, sob essa lógica, a 'responsabilização baseada em teste tornou-se o principal motor da reforma escolar', transformando a avaliação de um instrumento pedagógico em um 'fim em si mesma', com 'propósitos de grandes consequências' para educadores e escolas.

Ainda de acordo com Silva (2009), no Brasil, as avaliações de políticas sociais não se consolidaram como uma prática sistemática nem foram plenamente integradas aos processos de formulação e monitoramento das políticas públicas. Em vez disso, assumiram um caráter predominantemente fiscalizador e burocrático, voltado para o controle e a eficiência do uso dos recursos.

Com a redemocratização, houve um avanço nas demandas por maior transparência, descentralização e participação popular no planejamento e na execução das políticas públicas. Essas mudanças foram impulsionadas pelas lutas sociais em defesa de direitos e pela busca de melhores condições de vida para a população.

3.3 Avaliação Educacional

Existem diversos estudos que abordam a avaliação. Para iniciar a discussão sobre esse tema, podemos considerar a etimologia da palavra “avaliar”, que está conectada ao ato de definir o “valor” de algo. A origem da palavra remonta ao latim *a-valare* que se traduz como “valer, ter valor, atribuir valor a” podendo ainda significar “determinar a valia ou o valor de; apreciar o merecimento de; aquilatar; estimar [...]” (Ferreira, 2000).

Segundo Andrade (2023, p. 74), “ [...] avaliar representa organizar um juízo de valor, não sendo assim, uma ação neutra”. Ela, portanto, deve estar profundamente atrelada ao contexto em que se situa, estando relacionada a interesses oriundos de determinado contexto histórico-social.

A avaliação é um processo que envolve visões, convicções, ética, normas, doutrinas, ideias, objetivos, aspirações, percursos; quando tal processo está direcionado para a área de educação, torna-se consideravelmente mais intrincado, apresentando desafios complexos para sua realização e registro. É importante ressaltar que existe uma diferença entre avaliação educacional e avaliação de aprendizagem.

A avaliação educacional foca no aprendizado dos estudantes por meio de instrumentos avaliativos e trabalhos realizados nas instituições de ensino, além de considerar

o desempenho dos alunos através das avaliações externas. De acordo com Freitas *et al.* (2009), esta forma de avaliação educacional é um equívoco, pois ela é vista como uma atividade formal que ocorre ao final do processo ensino-aprendizagem. É uma visão linear, onde ocorre primeiro a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem.

Conforme mencionado por Freitas *et al.* (2009), a avaliação geralmente é vista como um evento isolado, como uma etapa final de processo. É importante ampliar a compreensão sobre esse tema, em vez de apenas defender uma avaliação processual contínua.

A avaliação deve aparecer ao lado dos objetivos, abandonando a visão linear e substituindo por uma avaliação de natureza dinâmica e contraditória, onde o processo ensino-aprendizagem estejam interligados: objetivo/avaliação e conteúdo/método, criando assim, uma relação dialética com estes. Os objetivos servem como fundamento para a elaboração da avaliação. Tanto os objetivos quanto a avaliação guiam todo o processo subsequente.

Luckesi (2013) também identifica este tipo de avaliação como um instrumento de classificação herdada do ensino tradicional centrada na transmissão de conteúdos e na aquisição de habilidades, com base no “saber fazer”. Pode-se entender isto como uma forma de limitar o estudante na sua capacidade de pensar criticamente e de desenvolver o aprendizado.

Ainda segundo o mesmo autor, a avaliação classificatória ocorre ao término de cada fase do aprendizado e concentra-se na verificação do resultado final, que servirá como um meio para atribuir uma nota, categorizando os estudantes como “bons”, “médios” ou “inferiores”, desconsiderando um processo de reflexão autônoma.

Historicamente, a avaliação educacional tem sido um meio pelo qual a sociedade busca compreender direcionamentos, responsabilidades, resultados e consistências entre teorias e práticas no campo educacional. A análise pode resultar em mudanças, justificativas ou descrenças acerca do que está sendo avaliado, dependendo de diversos fatores que a influenciam. Avalia-se com o objetivo de tomar medidas, fazer escolhas, fundamentar argumentos. E, sobretudo no âmbito da educação, para orientar indicadores de excelência.

A avaliação é uma categoria pedagógica que requer discussões intensas pelo seu contexto multifatorial refletindo o futuro dos indivíduos. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim, é uma categoria permeada por contradições. Freitas *et al.* (2009) destaca a complexidade e as controvérsias que cercam o tema da avaliação educacional. Elas terão impacto no futuro, pois a avaliação não apenas mede o desempenho dos alunos, mas também influencia suas oportunidades futuras como

acesso a empregos ou acesso à educação superior. São ditas contraditórias porque tanto podem abrir portas, oferecendo oportunidades e caminhos para o desenvolvimento como podem fechá-las, limitando oportunidades e perpetuando desigualdades. Essa dualidade gera debates sobre como e por quê avaliar. A avaliação pode ser usada como ferramenta para o crescimento e desenvolvimento do aluno, mas também pode ser uma forma de controle, onde a ênfase em notas e classificações pode levar a pressão e ao estresse.

Essa visão restrita, de acordo com Ravitch (2011), é um dos principais problemas da avaliação contemporânea. A autora revela que, em um contexto de reformas educacionais baseadas em resultados, a "testagem... havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma" (Ravitch, p. 12-13). A lógica da responsabilização e dos números, ela argumenta, é mecanicista e "imbecilizante" para as escolas, pois desvirtua a finalidade da avaliação e compromete a qualidade do ensino. Como resultado, o "currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática" (Ravitch, p. 12-13), levando a um empobrecimento da educação em favor do que pode ser facilmente quantificado.

Quando se fala em avaliação educacional, faz-se necessário ter uma abordagem cuidadosa e consciente levando em conta suas consequências para a vida dos alunos. A avaliação não é uma questão de final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconsciente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula atuais. Ela não se restringe apenas à medição de resultados, mas envolve uma análise sistemática e reflexiva que abrange diversos aspectos. É importante refletir criticamente sobre as práticas de avaliação, considerando suas implicações éticas e sociais (Freitas *et al.* 2009).

3.3.1 Avaliação de Sistema em larga escala

A avaliação de sistemas educacionais é uma prática consolidada que visa medir a eficácia das políticas educacionais em âmbito local, estadual ou nacional. A avaliação de sistemas envolve a análise de indicadores de desempenho que refletem não só o aprendizado dos estudantes, mas também aspectos estruturais e institucionais do sistema educacional como um todo.

Segundo Freitas *et al.* (2009, p. 65)

A avaliação de sistemas é um instrumento importante para a monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídios, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa

consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará mediação e dará então, subsídios para a avaliação em sala de aula, conduzida pelo professor.

Trata-se de um procedimento intrincado que deve ir além da mensuração de simples avaliação de resultados, abrangendo tanto elementos qualitativos quanto quantitativos que contribuam para entender a efetividade das políticas públicas implementadas. Entretanto, a expansão de sistemas de avaliação em larga escala, como o SAEB e o SPAECE, reflete uma "importação de lógicas de gestão privada" (Ravitch, 2011, p. 13) para o setor educacional público.

A autora, que antes endossara tais reformas, passou a criticá-las quando as evidências de seus resultados se mostraram problemáticas. Ela argumenta que essa abordagem, impulsionada por defensores do livre-mercado e apoiada por grandes fundações, se baseia na crença de que a competição, a escolha e a desregulamentação trariam "inovação e maior eficiência para a educação". Essa lógica empresarial, que busca "incentivar a força de trabalho... com recompensas e sanções apropriadas" (Ravitch, 2011, p. 13), resulta em uma ênfase desvirtuada em resultados mensuráveis.

Esse modelo, ao reduzir o currículo a habilidades básicas em leitura e matemática e levar professores a "ensinar truques" para os testes, é percebido por ela como algo que corrompe os valores educativos e imbeciliza as escolas (Ravitch, 2011). Ela argumenta ainda que essa focalização desloca a análise dos processos para o produto, priorizando "montanhas de dados" em detrimento da formação integral dos cidadãos (Ravitch 2011, p. 47).

No contexto cearense, o SPAECE representa um dos principais instrumentos de avaliação em larga escala adotada pelo poder público estadual. Sua implementação visa produzir informações sistemáticas e periódicas sobre o progresso dos alunos especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, servindo como referência para monitorar o rendimento escolar, a criação de políticas educacionais e a definição de metas.

Ao fornecer dados que podem embasar o planejamento educacional, direcionar intervenções específicas e ajudar na tomada de decisões pelos gestores escolares, o SPAECE desempenha de forma significativa um importante papel no fortalecimento da avaliação institucional nas escolas cearenses. Quando adequadamente utilizados pelas escolas, os resultados podem favorecer um processo coletivo reflexivo, possibilitando que educadores e equipes pedagógicas reconheçam os pontos fracos e os pontos fortes de suas práticas pedagógicas.

Contudo, apesar do progresso realizado, ainda existem desafios significativos que

precisam ser enfrentados. Um dos principais refere-se ao uso político e técnico dos resultados, que muitas vezes não são acompanhados por uma análise que considere o contexto das realidades escolares. Muitas vezes, as informações produzidas são instrumentalizadas para fins de ranqueamento, indução de práticas padronizadas e bonificações por desempenho, o que pode comprometer a função formativa da avaliação e aumentar as desigualdades entre as instituições de ensino.

Além disso, o foco restrito em determinados componentes curriculares e séries avaliadas tende a gerar uma priorização artificial de conteúdos e turmas, em detrimento de uma abordagem pedagógica mais ampla e inclusiva. Embora o SPAECE desempenhe um papel importante no monitoramento das políticas públicas e na produção de dados educacionais, é fundamental discutir suas consequências nas atividades escolares e buscar maneiras de integrar a avaliação externa e interna, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento holístico dos alunos.

É nesse ponto que a crítica de Ravitch (2011) se torna pertinente: para a autora, ao tornar os testes padronizados o foco central das reformas educacionais, “produziu-se medo e obediência entre os educadores; ela muitas vezes gerava escores de testes mais elevados. Mas não tinha nada que ver com a educação” (Ravitch, 2011, p. 16).

Ravitch (2011) afirma ainda que essa abordagem resulta em uma perigosa inversão de prioridades, onde a performatividade se torna mais importante que a formação integral do indivíduo. Seu alerta é contundente: se essa trajetória for mantida, estaremos testemunhando a “demolição da educação pública”, trocando o compromisso com qualidade e equidade por uma lógica de eficiência mensurável e competitiva.

Apesar de sua relevância no acompanhamento das políticas públicas e na geração de indicadores educacionais, o SPAECE também suscita a necessidade de refletir sobre seus efeitos no cotidiano escolar. Torna-se essencial pensar em estratégias que favoreçam a articulação entre a avaliação externa e a avaliação realizada no âmbito da escola, de modo que ambas possam contribuir efetivamente para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A avaliação de sistemas de educação ocorre de maneira ampla e externa às instituições de ensino, com a finalidade principal de averiguar a equidade e a eficiência desses sistemas nos processos de ensino e aprendizagem. A partir dos resultados obtidos, essas avaliações oferecem apoio aos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas nas decisões relacionadas à gestão educacional. Dessa forma, o Estado desempenha o papel do avaliador, enquanto professores, alunos e escolas são os sujeitos avaliados.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, observou-se uma movimentação global entre pesquisadores, educadores e profissionais da educação que passaram a centrar suas discussões na qualidade do ensino direcionado a crianças e jovens.

Dentro desse contexto, a Avaliação Educacional se torna o foco da discussão. É importante destacar, conforme Vianna (2005),

A avaliação educacional em uma instituição ou em um sistema não deve resultar de decisões individuais, mas refletir um consenso em que diferentes atores – professores, administradores, técnicos, alunos e a própria família, como intérprete da sociedade – procuram definir objetivos e finalidades da avaliação, além de outros pontos de relevância como o instrumentos a utilizar, a definição de responsabilidades dos construtores de questões/itens, [...], além, naturalmente, de definir os parâmetros para a análise dos resultados e estabelecer os grupos responsáveis por sua interpretação (Vianna, 2005, p. 23).

Desse modo, a avaliação não opera de modo isolado, deve estar integrada a outras iniciativas, como aquelas direcionadas à formação de docentes e conectada à pesquisa na área, para que esteja ancorada na realidade dos desafios educacionais. A avaliação assim serve para demonstrar as verdadeiras demandas da educação, expondo as áreas em que as políticas e ações não estão cumprindo os propósitos planejados.

A avaliação de sistemas é utilizada como base para políticas educacionais em vários países, promovendo um enfoque no aprendizado e no progresso de alunos em diversos contextos. No Brasil, esse tipo de avaliação abrange ações como o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e programas estaduais, como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Tais sistemas visam estabelecer um panorama da educação brasileira e regional disponibilizando informações sobre a aprendizagem dos estudantes e o funcionamento das instituições educacionais.

O sistema de avaliação no Brasil passou por um processo de expansão e complexidade desde o final dos anos 1980 até os dias atuais. Em 1988 foi implementado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), que a princípio realizou-se de modo piloto apenas nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com a intenção de testar instrumentos e procedimentos relativos a esta modalidade de avaliação (Ceará, 2005). O SAEP procurou reconhecer elementos do currículo que não estavam sendo trabalhados no cotidiano das escolas, o que resultava em uma aprendizagem inadequada por parte dos estudantes.

Entretanto, a falta de recursos impediu o prosseguimento deste projeto, deslanchando efetivamente a partir de 1990 com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aumentando, assim, a abrangência desta

avaliação e atendendo além das redes públicas a educação privada, envolvendo os níveis de ensino fundamental e médio de todo país. Desde o princípio, este processo de avaliação foi construído segundo uma perspectiva de mensurar a qualidade da educação brasileira, subsidiando as decisões acerca de políticas públicas educacionais (Silva, 2010).

Foi a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual o principal objetivo, conforme a visão apresentada ao longo deste encontro, centrou-se na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de competências e habilidades, na construção de atitudes, no despertar de interesse e na interiorização de valores, realizada na Conferência de Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e da perspectiva de qualidade ali estabelecida que os governos de vários países foram estimulados a pensar em políticas públicas que visassem a subsidiar as condições para que essa qualidade se construísse dentro do processo educacional (Vianna, 2003).

Diante desse cenário, diversos governos internacionais assumiram uma preocupação para com o desenvolvimento de ações voltadas à educação e, em especial, à avaliação educacional. Isso levou a uma série de desdobramentos nas políticas educacionais, ocasionando a implementação da avaliação externa em larga escala em vários países, inclusive o Brasil (Andrade, 2023).

Emergem no Brasil avaliações externas em grande escala como a principal manifestação das políticas públicas voltadas para a educação, permitindo a realização de um diagnóstico da educação fundamental no país. Neste contexto, a avaliação assume uma função reguladora, seletiva e hierárquica, estendendo-se além do espaço pedagógico e alcançando a administração pública. Dessa forma, os princípios de seleção, mensuração e classificação tornam-se elementos estruturantes da avaliação.

A avaliação de sistemas educacionais é uma prática essencial para a formulação para a criação de políticas públicas e para a melhoria contínua do processo educacional. Por meio de ferramentas adequadas e de estudo detalhados, essa avaliação possibilita que gestores e formuladores de políticas tenham uma percepção precisa e abrangente da educação oferecida à população.

Conforme ressaltam os especialistas abordados, a avaliação de sistema deve ser uma prática reflexiva e contextualizada que respeite a complexidade do processo educacional e que, efetivamente, apoie o avanço de uma educação de qualidade para todos.

Apesar disso, no Ceará, onde o Sistema Permanente de Avaliação da Educação

Básica (SPAECE) é um instrumento consolidado e frequentemente respeitado por sua capacidade de gerar diagnósticos e subsidiar políticas, as percepções dos atores locais revelam uma ambivalência. Embora reconheçam a importância do SPAECE como ferramenta de medição e monitoramento da qualidade educacional, há um consenso de que, na prática cotidiana das escolas, ele também gera tensões e desafios, como a pressão por resultados e o risco de um estreitamento curricular, temas que serão aprofundados ao longo desta seção.

3.3.2 Avaliação Institucional

A avaliação institucional, ao contrário da avaliação de sistemas, foca no desempenho e funcionamento interno de cada instituição escolar. Esse tipo de avaliação visa compreender como a escola, enquanto unidade de ensino, responde aos objetivos pedagógicos estabelecidos e como seus recursos são utilizados para atingir tais metas.

De acordo com Freitas *et al.* (2009, p. 35): “A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela”.

Esse caráter participativo é essencial para garantir que a avaliação não se reduza a uma prática externa e descontextualizada, mas seja uma atividade interna e reflexiva, que considere as especificidades de cada escola e as experiências dos sujeitos que nela atuam.

Cada instituição de ensino enfrenta desafios únicos e tangíveis e ao “negociar patamares adequados de aprimoramento” é fundamental compreender essas questões específicas. A escola e seus participantes precisam definir, em um trabalho conjunto, objetivos e abordagens para melhorias que reflitam um compromisso compartilhado com a escola.

Nesse sentido, a avaliação institucional diferencia-se de outras formas de avaliação como a avaliação em larga escala, cujo objetivo é, em geral, monitorizar o desempenho das redes de ensino num âmbito mais amplo e de forma padronizada. As avaliações realizadas no ambiente da escola devem servir para aprimorar as ações e produzir melhorias para a educação que se processa no contexto escolar (Andrade, 2023).

Conforme Freitas *et al.* (2009), a avaliação institucional possibilita que a escola e seus estudantes se engajem ativamente no processo de aprendizado, assumindo um plano e um compromisso social que prioriza, especialmente, as aulas acessíveis. Além desse compromisso, há uma demanda legítima por apoio e responsabilidade do governo em relação à educação. Esse movimento de apropriação tem como objetivo não apenas reconhecer e

reivindicar condições adequadas para o funcionamento da instituição, mas também implica um compromisso dos professores com o desempenho dos alunos. Esse processo de responsabilidade mútua é chamado de “qualidade negociada”, pois envolve uma interação entre os educadores e o Estado, além de negociações voltadas para o fortalecimento da qualidade educacional como um todo.

De acordo com Dias Sobrinho (2000, p. 103):

A avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta do desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais.

A avaliação institucional tem como objetivo promover o seu crescimento e desempenha um papel crucial ao apoiar a análise dos envolvidos na mudança qualitativa. Fornece informações tanto numéricas quanto descritivas sobre a organização das instituições, corpo docente, discente, infraestrutura, entre outros aspectos.

No Brasil, o processo de avaliação institucional ou auto avaliação nas instituições de ensino é, em sua maioria, limitado ao ensino superior e às escolas privadas que fazem uso de pacotes educacionais desenvolvidos especificamente para aplicação de seus sistemas.

A avaliação institucional é fundamental para o aprimoramento do desempenho das escolas enquanto instituição, pois pressupõe que os próprios agentes transformadores reconheçam tanto os pontos fortes quanto os aspectos que necessitam de mais atenção. Essa avaliação é essencial na estruturação do sistema de ensino e das escolas, principalmente quando combinada com avaliações externas do aprendizado dos alunos em sala de aula.

Nesse sentido, Freitas *et al.* (2009, p. 9) ilumina nossas reflexões acerca do assunto quando afirma que:

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos. Neste sentido, não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino.

É importante destacar que ainda temos um longo caminho a percorrer,

especialmente no que se refere à participação. O sucesso das políticas públicas, incluindo as educacionais, depende da colaboração efetiva de todos os envolvidos na busca pela maioria das instituições de ensino. O sentimento de pertencimento de cada profissional a essas políticas é vital para alcançar os resultados desejados por todos.

Nesse contexto, a implementação de diferentes formas e modalidades de avaliação de maneira integrada, visando a otimização dos sistemas escolares, o aprimoramento da prática pedagógica dos docentes e, por consequência, o aprendizado dos estudantes é uma ferramenta fundamental para a organização da administração dos sistemas de ensino.

3.3.3 Avaliação de Aprendizagem

A avaliação de aprendizagem é uma das vertentes mais desafiadoras do intrincado processo educacional. É um processo pedagógico contínuo e sistemático, cujo principal objetivo é analisar e compreender o progresso dos estudantes em relação aos objetivos educacionais estabelecidos.

Para Luckesi (2013), a verdadeira função da avaliação de aprendizagem é auxiliar na construção da aprendizagem satisfatória e significativa. Como o autor destaca, a avaliação não deve ser vista apenas como um ato de mensuração, mas como um ato de compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos. Ele afirma que a avaliação de aprendizagem é “[...] um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida” (Luckesi, 2013, p. 173).

A avaliação é um “ato amoroso”, na medida em que busca diagnosticar e incluir o educando em um percurso de aprendizado que integre todas as suas experiências de vida, promovendo assim uma educação mais humanizada. Não deve ser vista apenas como um método de classificação, mas como uma ferramenta que proporciona informações importantes sobre o desenvolvimento dos estudantes, permitindo ao educador ajustar suas estratégias pedagógicas para reforçar o aprendizado (Luckesi, 2013).

De forma similar, Grillo, Gessinger e Freitas (2010), sublinham que a avaliação não deve ser vista como um instrumento de controle, mas entendida como uma ferramenta que oferece informações valiosas acerca do progresso dos alunos. Esse entendimento permite ao educador ajustar suas práticas pedagógicas para reforçar o aprendizado e apoiar o crescimento intelectual e pessoal dos alunos.

Para os autores, a avaliação precisa se orientar pelo diagnóstico e pela

qualificação do aprendiz, reconhecendo que os atos de ensinar, aprender e avaliar estão interligados em um ciclo contínuo e dinâmico, no qual tanto professores quanto alunos compartilham a responsabilidade pelo êxito do processo educacional.

Freitas *et al.* (2009) complementa essa visão ao propor que a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um processo formativo, capaz de identificar dificuldades individuais e promover a educação inclusiva e efetiva. Ao invés de servir como um mecanismo de controle sobre a escola e os profissionais, a avaliação deve reunir dados e informações que alimentem uma análise reflexiva sobre as práticas pedagógicas. Esse processo de análise contínua busca aprimorar o ambiente de aprendizagem e envolver todas as esferas educacionais, desde a sala de aula até a Secretaria de Educação.

Fernandes (2009, p. 20) expande essa concepção ao definir a avaliação de aprendizagem como:

[...] processos deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações.

Esse processo de coleta de dados oferece uma base sólida para que as instituições educacionais desenvolvam estratégias de ensino mais ajustadas às necessidades dos alunos, aumentando a efetividade dos alunos.

Hoffman (2014), uma das autoras de referência em avaliação da aprendizagem no Brasil, ressalta que, apesar do aumento das investigações sobre o tema, muitos estudos concentram-se no que “não deve ser feito” na avaliação, em vez apontar caminhos e perspectivas que realmente beneficiem a educação.

Para a autora, é fundamental que os estudos não apenas identifiquem as limitações, mas também sugiram aprimoramento e ofereçam orientações concretas para os educadores que buscam realizar uma avaliação significativa e formativa voltada ao desenvolvimento educacional (Hoffman, 2014). Segundo a pesquisadora, uma das maneiras de lidar com os desafios que o tema traz é permitir que os docentes se conscientizem da contradição existente entre o “ato de avaliar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento” (Hoffman, 2014).

Essa tensão surge quando a avaliação é vista exclusivamente como um fim em si mesma, uma ferramenta de mensuração ao invés de ser compreendida como parte integrante do processo pedagógico e formativo. Esse olhar restrito limita o potencial da avaliação como um meio para desenvolvimento do aprendiz e para o acompanhamento do progresso dos estudantes.

Para que a avaliação cumpra um papel mais significativo, é necessário que os educadores engajem-se em uma prática reflexiva constante, que lhes permita analisar as diversas situações vividas no cotidiano escolar, confrontando suas dúvidas, anseios e limitações. Essa autorreflexão oferece um espaço para que o docente repense suas estratégias e compreenda a avaliação sob uma nova perspectiva, considerando-a como uma oportunidade de feedback e um aprimoramento tanto para o professor quanto para seus alunos.

Ao redefinir o papel da avaliação como uma prática orientada ao desenvolvimento, o professor se torna capaz de transformar seu fazer pedagógico, promovendo uma relação de aprendizado mais ativa e inclusiva com seus alunos.

Essa mudança de perspectiva não é trivial e exige a adoção de práticas de autoavaliação e autorreflexão sistemáticas, nas quais o docente possa refletir criticamente sobre sua própria atuação e sobre os impactos das suas escolhas avaliativas no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a avaliação transcende o julgamento e se torna um instrumento vital para a construção de um ambiente de aprendizagem que acolhe e incentiva o crescimento contínuo de todos os envolvidos.

Em conclusão, esta revisão delimita como a avaliação educacional, situada no campo das políticas públicas, chega à escola via exames externos. A seguir, no Capítulo. 4, aprofundo a lente da Avaliação em Profundidade aplicada ao SPAECE.

3.4 Considerações finais da Seção 3

Nesta seção, discutimos a relação entre políticas públicas e avaliação educacional, evidenciando a centralidade da avaliação em larga escala como estratégia de regulação. A revisão teórica destacou tensões entre diagnóstico e controle, entre apoio pedagógico e responsabilização.

Essa discussão serve de base para compreender o SPAECE como política de avaliação, objeto deste estudo. Na próxima seção, aprofundo a análise a partir da proposta da Avaliação em Profundidade, que permite examinar o exame cearense em suas múltiplas dimensões — conteúdo, contexto, trajetória e temporalidade.

4 AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)

Nesta seção, desenvolvemos a proposta de avaliação em profundidade da política estudada, trabalhamos os quatro eixos fundamentais da política, conforme proposto pela perspectiva avaliativa selecionada para tal estudo. Cada subtema tratará de um eixo específico e de seus elementos próprios de modo a examinar suas particularidades.

Através da investigação de eixos de análise considerados principais busca-se penetrar nas dimensões da política por meio dos quatro grandes eixos de análise: 1) conteúdo da política e/ou do programa, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; 2) análise de contexto de formulação dos mesmos; 3) trajetória institucional; e 4) espectro temporal e territorial abarcado pela política ou programa.

A atenção primeira deve ser dada ao material institucional, aos textos das políticas e dos demais documentos oficiais referidos à situação em estudo, para depois se fazer a análise de contexto (apreensão do cenário político econômico e social específico), e em seguida acompanhar a trajetória da política, percebendo como a política é compreendida nas diferentes esferas, observando suas mudanças e permanências.

Analisadas as dimensões mais técnicas da perspectiva avaliativa em profundidade, parte-se para a pesquisa de campo intensiva, utilizando-se de entrevistas aprofundadas, que é o que permite entender a experiência dos sujeitos, sobre como a política é vivenciada no cotidiano pelos seus atores sociais. Esta última etapa, entendida como de grande importância para captar as concepções pessoais dos que vivenciaram a política, acabou por ser privilegiada também como um complementar de significados em todos os eixos da avaliação, por trazer importantes contribuições nos debates realizados ao longo de toda a avaliação.

4.1 Eixo 1 - Conteúdo da política

Na presente subseção, seguindo os parâmetros da perspectiva avaliativa adotado por esta pesquisa, analisamos os documentos oficiais que dizem respeito ao SPAECE, como forma de evidenciar o contexto em que se deu a criação da política estudada, bem como seus objetivos e propósitos iniciais.

Como uma estratégia de deixar o presente eixo mais produtivo, Rodrigues (2016) propõe aliar à análise do material constitucional, entrevistas com os sujeitos que participaram da política, no sentido de captar também suas impressões, possibilitando assim uma discussão

mais completa ainda das concepções norteadoras de uma política. Portanto, foram também utilizadas, como forma de complementar as considerações feitas com base no exame do material institucional, entrevistas realizadas com pessoas que participaram da política nas diferentes fases do seu percurso.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi pioneiro como um sistema de avaliações externas em larga escala que verifica as habilidades nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Essa avaliação é aplicada nos últimos anos do ensino fundamental, especificamente no 2º, 5º e 9º ano, além do 3º ano do ensino médio. Por meio do Saeb, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza um diagnóstico da educação básica no país, considerando também os fatores que podem interferir no desempenho dos alunos (Vidal; Costa; Soares, 2022).

Em consonância com os movimentos nacionais relacionados ao SAEB, o SPAECE tem se desenvolvido desde sua criação, ampliando sua cobertura e aprimorando suas metodologias. É considerado um dos sistemas de avaliação mais consolidados entre as unidades subnacionais do Brasil, permanecendo ininterrupto ao longo do tempo. Foi um passo ousado e importante para a época, dando origem a um dos sistemas estaduais de avaliação no País.

O SAEB é uma avaliação de desempenho acadêmico e de fatores relacionados ao rendimento escolar. Essa avaliação ocorre a cada dois anos, em larga escala aplicada em amostras de escolas e estudantes das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, além da 3ª série do Ensino Médio, compreendendo representações de todas as unidades federativas e das diversas redes de ensino e regiões do Brasil. É composta por testes e questionários, onde os testes avaliam os estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e os questionários são aplicados aos alunos, professores, diretores escolares e gestores municipais de educação.

O SPAECE, criado em 1992, constitui-se como uma política pública educacional institucionalizada e de longa duração no cenário estadual cearense. Sua trajetória de mais de trinta anos demonstra uma política que, apesar de aperfeiçoamentos e inovações, tem se mantido contínua. É reconhecido como um dos sistemas de avaliação subnacionais mais consolidados no Brasil e foi o pioneiro em sua criação. Surgiu na administração da secretária de educação Maria Luiza Chaves, a qual tinha muita vontade de realizar uma avaliação nas escolas do Estado do Ceará que apontasse os problemas e as necessidades de cada uma no aspecto pedagógico (Martins, 2022).

A concepção do SPAECE, especialmente em sua evolução ao longo do tempo, está fortemente ligada ao contexto das reformas educacionais que ganharam força a partir dos

anos 1990. Essas reformas foram impulsionadas por orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que passaram a influenciar as políticas educacionais em diversos países. Nesse cenário, o SPAECE surge como uma iniciativa alinhada a essa lógica, adotando práticas avaliativas voltadas para o monitoramento do desempenho escolar e para a formulação de políticas baseadas em evidências.

Abreu *et al.* (2022) detalha sua visão do SPAECE enquanto política educacional:

O SPAECE, como as demais avaliações de larga escala, é fortemente alinhado e influenciado pelas reformas educacionais e pelo modelo político-econômico neoliberal apoiado pelo Banco Mundial, que enxergam a educação a partir de seu entendimento de sociedade baseada no livre mercado e implantação de mecanismos de gerencialismo e desempenho no setor público. O seu desdobramento resulta em uma política regulatória que implica transferência de mais poder do Estado para as instituições escolares e, conseqüentemente, uma menor autonomia destas, possibilitando uma maior intervenção e desregulamentação da instituição pública via Estado, no espírito das políticas públicas de inspiração neoliberal (Abreu *et al.*, 2022, p. 151-152).

Essa perspectiva se alinha à ideia de Estado Avaliador, na qual a avaliação é concebida como instrumento central para induzir a qualidade educacional. Nessa lógica, ela assume o papel de mecanismo de prestação de contas e responsabilização, sendo acompanhada por sistemas de incentivos e premiações baseados no desempenho, conforme destaca Lima (2007).

Nesse modelo, há uma tendência à importação de lógicas de gestão privada, com ênfase em resultados ou produtos dos sistemas educativos, deslocando a análise dos processos para o produto, segundo Costa e Vidal (2022, p. 9). “[...] criou-se um instrumento que deslocou-se à análise dos professores para o produto, movimento pouco considerado à época, mas que mais tarde se disseminou na administração pública a ponto de construir a marca de um novo modelo de gestão” (Costa e Vidal, 2022, p. 9).

Nesse contexto, Arroyo (2012) adverte que o avanço da lógica neoliberal tem contribuído para o desmantelamento do sistema público de educação, promovendo a privatização do que é público e anulando o sentido político das políticas educacionais. Tal dinâmica desloca a responsabilidade do Estado, esvaziando seu papel como garantidor do direito à educação e transferindo essa função para interesses mercadológicos.

É sob essa lógica que se pode compreender a transformação do SPAECE ao longo dos anos. Embora inicialmente concebido com um objetivo primordial de identificar e apontar problemas e necessidades pedagógicas nas escolas, o programa foi gradualmente incorporado

à lógica das políticas de responsabilização (accountability), que se popularizaram mundialmente, atrelando resultados da avaliação a mecanismos de incentivo, premiação e até mesmo sanções. Embora o marco legal inicial, por volta de 1998, pudesse ter um princípio de não ranqueamento / não premiação, a integração com políticas como o PAIC, o Spaece-Alfa, criado em 2007, Prêmio Escola Nota 10, a gestão por resultados com estipulação de metas e a redistribuição da cota-parte do ICMS tornaram a avaliação um poderoso indutor de mobilização e geraram uma “corrida” por melhores nota (Santos, 2022).

Essa associação é vista como um elemento chave na política meritocrática e de accountability do Estado. A política, assim, busca não apenas medir, mas fazer a pessoa pensar no que precisa avançar. (Filho, 2022). Essa lógica de responsabilização e a "corrida por melhores notas" ecoam as preocupações de Ravitch (2011, p. 138) sobre a "ameaça à educação pública".

A autora destaca que, em sistemas como o norte-americano, os resultados das avaliações em larga escala se tornam um poderoso indutor de mobilização que "ameaça a educação", "desqualificando qualquer posição contrária" a esse modelo. Ela aponta que essa lógica é "ideologicamente dominada pela 'ascensão neoliberal'", que busca silenciar as críticas por meio de uma "conspiração amigável de silêncio" no meio acadêmico e na mídia.

Essa cultura, ao "se colocar como central no processo de ensino e aprendizagem", gera um "clima de medo e suspeita", onde os professores, para sobreviverem, precisam "aprender a nos controlar quanto a conversas de professores", adotando, por vezes, a "resistência passiva" como forma de protesto.

Com isso, a gestão escolar fica responsável pelas tomadas de decisão e a mobilização de ações que satisfaçam a índices cada vez mais elevados de IDEB, sem necessariamente haver uma preocupação com a qualidade de ensino. Essas estratégias são colocadas em ação para atender a política nacional vigente no país, tirando o foco da qualidade e outras variáveis como infraestrutura, formação de professores, nível socioeconômico e cultural, entre outros, para priorizar o foco nos resultados: “[...] o Estado não mais se responsabiliza, transferindo essa ação para o próprio mercado” (Pequeno, 2022, p. 171).

Nesse contexto, a análise de Libâneo (1990) contribui para compreender os limites dessa lógica de responsabilização. Ao destacar que a pedagogia liberal busca preparar os indivíduos para desempenhar funções sociais com base em suas habilidades pessoais, o autor

ressalta que essa perspectiva, ao valorizar apenas a cultura individual, ignora as desigualdades sociais e materiais entre os estudantes. Embora se propague a ideia de igualdade de oportunidades, desconsideram-se as diferentes condições de acesso à educação, o que na verdade, amplia as desigualdades educacionais quando se responsabiliza a escola por resultados, sem considerar o contexto em que ela está inserida.

Dessa forma, desde a sua criação, o SPAECE foi concebido com o objetivo central de fornecer diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes da rede pública cearense. Segundo Vidal e Costa (2022), o sistema surgiu com a proposta de oferecer um panorama da situação da educação básica cearense, visando subsidiar a formulação e o monitoramento de políticas educacionais. Mais do que avaliar resultados, o SPAECE representa uma estratégia fundamental para produzir informações relevantes aos gestores, considerando também o processo de ensino, a gestão escolar, o contexto educacional e os fatores que influenciam o desempenho das escolas.

O SPAECE também tem como objetivos identificar e analisar o desempenho e a proficiência dos alunos em leitura (Spaece - Alfa para o 2º ano do EF) e em Língua Portuguesa e Matemática (Fundamental e Médio), apoiar a monitoria de aprendizagem dos estudantes, servindo como balizadores para professores e gestores, gerar dados para a produção de resultados e estabelecimentos de metas, promover a responsabilização e a mobilização dos atores educacionais, contribuir para a redução das desigualdades educacionais a partir do fortalecimento dos sistema de ensino.

As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos, que permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem, seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais. Tratando-se de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo, servindo também como bases de dados para estudos e pesquisas de professores, pesquisadores do estado do Ceará e de outros estados (Estrela, 2022, p. 10).

Dessa forma, ao fornecer diagnóstico preciso sobre o desempenho escolar, o SPAECE não apenas subsidia intervenções pedagógicas e políticas públicas baseadas em evidências, como também se estrutura a partir de critérios e princípios que asseguram sua credibilidade e relevância, entre eles, destacam-se: o rigor e a seriedade na aplicação e no tratamento dos dados; a natureza censitária da avaliação, que abrange todas as escolas nas séries avaliadas; e o uso de instrumentos padronizados - como testes cognitivos e questionários contextuais - o que garante a comparabilidade dos resultados.

Além disso, o SPAECE é orientado por uma lógica referenciada a critérios, uma

vez que avalia a proficiência dos alunos com base em descritores e escalas. Seus princípios alinham-se ainda aos parâmetros de utilidade, viabilidade, propriedade e exatidão, implicando a descrição clara de finalidades e procedimentos, o uso de fontes confiáveis e a análise do contexto escolar. Por fim, destaca-se a transparência na divulgação dos resultados, assegurada por meio de boletins e plataformas digitais acessíveis à comunidade escolar e à sociedade (Santos, 2010).

A transparência na divulgação dos resultados do SPAECE, embora represente um avanço em termos de visibilidade e acesso às informações, também tem sido central na consolidação de uma lógica de responsabilização no contexto educacional cearense.

Essa lógica se manifesta, sobretudo, por meio da ampla publicização dos dados de desempenho, da criação de rankings e linhas de evolução entre escolas e redes de ensino, práticas que, segundo Andrade (2021), fomentam comparações e reforçam a cultura da performatividade ao legitimar a qualidade educacional com base exclusivamente nos parâmetros definidos pela avaliação externa.

Esse cenário é intensificado pela vinculação dos resultados do SPAECE ao repasse de recursos financeiros via ICMS, estabelecida pela Lei Estadual nº 14.023/2007. De acordo com essa legislação, municípios que apresentarem melhores indicadores em áreas como educação, saúde e meio ambiente recebem uma parcela maior da cota-parte do imposto, o que transforma os resultados da avaliação em critério de distribuição de recursos.

Essa política, como reconhece o próprio governo do estado, torna o SPAECE “imprescindível”, ao integrá-lo de forma perene à rotina de prefeitos, secretários e gestores escolares (Vinas, 2022). No entanto, conforme apontam Costa e Vidal (2021), tal política também gera efeitos colaterais, como a intensificação de uma “competição desigual” entre municípios de diferentes portes e capacidades institucionais, uma vez que os mesmos critérios são aplicados de forma homogênea, desconsiderando desigualdades estruturais.

Assim, embora o SPAECE contribua para o monitoramento e a indução de melhorias educacionais, também opera como um instrumento de regulação e controle, impulsionando a responsabilização dos atores escolares com base no desempenho mensurado, o que tensiona as práticas pedagógicas e o próprio conceito de qualidade educacional.

Nesse contexto, os efeitos da responsabilização ultrapassam o nível institucional e alcançam diretamente o cotidiano das escolas. Apesar da robustez técnica e conceitual da política, a forma como ela é apropriada nas unidades escolares revela desafios significativos. Observa-se, por exemplo, que a avaliação externa tende a induzir uma lógica de “corrida por

resultados”, promovendo práticas preparatórias centradas nos itens das provas do SPAECE. Tais práticas, muitas vezes adotadas como estratégias para melhorar o desempenho, podem restringir a autonomia docente e desviar o foco pedagógico das reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Essa dinâmica evidencia uma tensão entre os pressupostos pedagógicos que orientaram a criação da política, centrados na melhoria da qualidade e no uso formativo da avaliação, e sua execução concreta, que muitas vezes é percebida como voltada prioritariamente ao controle, à medição de resultados e à responsabilização.

Em suma, a política pública do SPAECE, embora consolidada e reconhecida por seu rigor metodológico e pela capacidade de gerar dados relevantes para decisões em múltiplas escalas, revela uma coerência interna ao alinhar seus critérios avaliativos aos referenciais curriculares.

Ao produzir indicadores confiáveis sobre o desempenho escolar, o SPAECE tornou-se um instrumento estratégico para a formulação e implementação de políticas públicas no Ceará, influenciando diretamente programas como o PAIC, o Prêmio Escola Nota Dez e a distribuição do ICMS educacional.

Nessa perspectiva, os resultados da avaliação são utilizados como base para o planejamento educacional, a definição de metas e a alocação de recursos, articulando-se com uma lógica de gestão por resultados. Contudo, sua implementação prática evidencia contradições, sobretudo no tocante à articulação entre avaliação, prática pedagógica e formação docente.

A vinculação a mecanismos de premiação e responsabilização tende, em determinados contextos, a sobrepor-se ao uso pedagógico dos resultados, enfraquecendo o potencial formativo da avaliação e induzindo práticas voltadas prioritariamente ao desempenho em testes.

Assim, o SPAECE se configura como um campo de disputas discursivas e práticas, cujos significados e impactos seguem em constante construção, análise e debate no cenário educacional cearense, tensionando as fronteiras entre controle e autonomia, padronização e diversidade, equidade e competição.

4.2 Eixo 2 - Análise de contexto de formulação

O presente eixo da avaliação em profundidade, denominado Análise de Contexto da política, tem como objetivo prioritário descrever as circunstâncias conjunturais políticas e

econômicas do momento de criação do programa estudado, relacionando com as possíveis articulações com outros programas, dentro do cenário político ao qual se insere. Nesse sentido, Rodrigues (2016) recomenda que deve-se “considerar a política ou programa como parte de um conjunto de ações que expressa, de forma mais abrangente, um modo de conceber a política, em seu sentido mais amplo, contemplando o econômico, o social, o cultural”.

A trajetória das políticas educacionais no Brasil revela um percurso repleto de transformações e descontinuidades, refletindo os inúmeros desafios enfrentados pelo sistema educacional ao longo do tempo. A educação, reconhecida mundialmente como elemento essencial para o progresso social, cultural e econômico, ocupa posição central nas agendas de desenvolvimento.

No contexto brasileiro, sua evolução tem sido marcada por mudanças significativas nas diretrizes e estratégias adotadas pelo poder público, revelando as dificuldades persistentes na formulação e implementação de políticas eficazes e equitativas que atendam às demandas da sociedade.

Como foi dito anteriormente, a origem da avaliação educacional no Brasil remonta a década de 1990, com a implantação do SAEB e as primeiras iniciativas estaduais voltadas à criação e suas próprias avaliações. O desenvolvimento desse sistema ocorreu de maneira desigual, apresentando características distintas sob as perspectivas normativa e institucional. Para Vidal, Costa e Soares (2022), na época da implementação do SAEB era difícil imaginar que aqueles seriam os primeiros passos rumo a um abrangente sistema de avaliação que abarca as três esferas de governo da federação.

Influenciado pelo surgimento dessa política de avaliação externa em âmbito nacional, o Ceará criou, no início dos anos 1990, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), possibilitando, assim, a realização de uma avaliação própria da sua rede de ensino. A partir de então, a cada ano o SPAECE vem evoluindo como sistema de avaliação, ampliando a sua área de atuação e abrangência e se consolidando como política educacional do Estado (Andrade; Silva; Santos, 2023).

O SPAECE é uma importante ferramenta de avaliação educacional implementada no Estado do Ceará. Criado em 1992, em um contexto de crescente valorização das avaliações em larga escala como ferramentas para o diagnóstico e aprimoramento dos sistemas de ensino no Brasil e no mundo. Sua criação, durante a primeira gestão do governador Ciro Ferreira Gomes (1991-1994), por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), marcou o pioneirismo do Ceará na implementação de um sistema próprio de avaliação, antecedendo ou acompanhando de perto iniciativas nacionais de maior envergadura. O SPAECE que, de acordo com a

vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, é caracterizado como uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e as habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática (Vidal; Costa; Soares, 2022).

O conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o estado do Ceará, produzindo resultados por aluno, turma, escola, credes e estado, contribuindo para o desenvolvimento, a revisão e o acompanhamento das políticas educacionais. Os resultados obtidos têm servido de base para a implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas nas escolas estaduais e municipais (Andrade; Silva; Santos, 2023).

O SPAECE é uma avaliação externa e censitária, aplicada anualmente ao 2º (SPAECE-Alfa), 5º e 9º do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas estaduais e municipais do Ceará.

Conforme Pequeno e Coelho (2004), nos anos 1990, o Ceará foi palco de mudanças visíveis no campo educacional, atendendo a proposta de mudanças dos governos de Tasso Jereissati (1987 – 1990 e 1995 – 2002). “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, o slogan escolhido na época abordou aspectos que uniram a escola e a comunidade, promovendo uma educação de qualidade, um verdadeiro desafio diante dos indicadores de acesso, continuidade e desempenho escolar observados naquela época.

Os objetivos do SPAECE, desde ali, eram: fomentar uma cultura de avaliação – que já se levantava em âmbito nacional; envolver a comunidade escolar na discussão sobre os resultados; e analisar as necessidades de aprendizagens do alunado, servindo à formulação e à implementação de políticas educacionais.

Traçando um percurso da trajetória das políticas públicas educacionais no estado do Ceará como meio de dirimir as desigualdades sociais, principalmente na educação das crianças na idade de alfabetização, o Ceará aponta na frente dos outros estados brasileiros com a instituição do Programa de Alfabetização na Idade Certa por meio da Lei nº 14.026³, de 17 de dezembro de 2007, com o objetivo de prestar cooperação técnica e financeira aos municípios com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, o SPAECE surge em decorrência da reconhecida importância na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa

³Art. 1º Fica instituído o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por meio do qual o Estado, em cumprimento ao regime de colaboração, poderá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem.

através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Esse sistema tem como objetivo fornecer subsídios para a formulação, para a reformulação e para o monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores a visualização de um quadro da situação da Educação Básica na rede pública de ensino.

Ao longo das gestões de Tasso Jereissati (em diferentes mandatos), Lúcio Alcântara, Cid Gomes, Camilo Santana e Elmano de Freitas, o SPAECE não apenas continuou, mas expandiu sua abrangência e complexidade. A criação do Spaece-alfa, durante o governo de Cid Gomes, em articulação com o PAIC, é um exemplo emblemático de como a política de avaliação foi integrada a outras iniciativas educacionais prioritárias.

O SPAECE é uma política pública de avaliação atuando estrategicamente na produção de informações aos gestores, visando a formulação, à reformulação e ao monitoramento das políticas educacionais e tendo como objetivos: (1) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos processos de ensino-aprendizagem e gestão escolar, bem como nas condições em que são desenvolvidas; (2) fornecer informações que possibilitem melhor compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos educandos nas diversas séries ou ciclos e áreas de conhecimento; (3) desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação educacional, de modo que as instâncias regionais e escolares possam ser parte integrante do sistema de avaliação, envolvendo-se ativamente em suas etapas; e (4) consolidar uma cultura de avaliação institucional no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará (Ceará, 2005).

4.3 Eixo 3 - Trajetória institucional

Na presente seção, correspondente à análise da trajetória da política estudada, observando a atuação das entidades envolvidas na execução.

A educação no Ceará tem uma trajetória caracterizada por grandes desafios e conquistas. A origem da estrutura administrativa da educação no Ceará remonta a 1916, com a criação da “Inspetoria Geral de Instrução Pública”, instituída pela Lei nº 1.375 de 14 de setembro daquele ano. Essa estrutura era bastante simples, formada por cargos administrativos básicos, sem qualquer setor dedicado à avaliação educacional, que ainda estava em desenvolvimento em países como os Estados Unidos (Vianna, 1995).

Em 1945, com a promulgação do Decreto-Lei nº 1.440, institui-se a Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará, com uma estrutura mais complexa, organizada em seções técnicas e administrativas. A separação entre as áreas de educação e saúde ocorreu em

1961, com a criação da Secretaria de Educação e Cultura por meio da Lei nº 5.427. Nesta nova organização, destacou-se a Diretoria de Pesquisas e Planejamento Educacional, a primeira a incorporar explicitamente a função de pesquisa, com setores dedicados à estatística e planejamento (Vianna, 1989).

Na década de 60, a Secretaria de Educação passou por uma reorganização que buscava compreender divisões específicas de estatística e estudos educacionais, evidenciando o interesse institucional em uma abordagem mais científica da realidade educacional. Houve o desmembramento da secretaria de cultura, onde consolidou-se uma atuação voltada à pesquisa como base para o planejamento de políticas públicas educacionais.

Nos anos 70, observa-se um avanço significativo com a produção de diagnósticos e estudos educacionais. E foi durante o governo de César Cals, houve uma reestruturação na pasta educacional, retomando um espaço mais definido para a pesquisa, com a criação da Coordenação de Estudos e Pesquisas Pedagógicas dentro do Departamento de Apoio Técnico (DAT). A partir daí, a pesquisa ganha novo fôlego, com a formação e qualificação de técnicos por meio de parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), incluindo um curso de pós-graduação em Metodologia Científica da Pesquisa Educacional.

Nos anos 1980, sob influência das políticas do MEC de dotação de insumos para a educação rural, ampliaram-se as pesquisas avaliativas, com foco na efetividade desses investimentos. Destaca-se, nesse contexto, a Avaliação do Programa de Educação Básica no Nordeste (EDURURAL), considerada por Gatti (1993) a primeira avaliação de larga escala do rendimento escolar no Brasil.

Até o final da década de 1980, as pesquisas realizadas pela Secretaria de Educação tinham caráter pontual e diagnóstico, sem uma periodicidade sistemática. No entanto, com a estrutura definida em 1991, na gestão de Ciro Gomes, observa-se um esforço em diferenciar pesquisa de avaliação: cria-se o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação (ligado ao planejamento) e o Departamento de Avaliação do Ensino (ligado à execução programática).

A partir daí, a avaliação educacional no Ceará começa a se consolidar como política pública, impulsionada por três fatores: o foco na qualidade do ensino, a descentralização da gestão educacional e a pressão por transparência e prestação de contas. A avaliação passa a ser compreendida como instrumento de controle social e apoio ao planejamento, alinhando-se ao conceito de *accountability* (Vianna, 1997), ao mesmo tempo em que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado com apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), impulsiona os estados a

criarem seus próprios sistemas.

Surgiu então o SPAECE em 1992, que seguiu uma tendência internacional e nacional (como o SAEB) intensificada no Brasil no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Dessa forma, de acordo com Andrade (2023), o SPAECE passa a ser percebido e analisado à luz do ciclo de políticas públicas uma vez que se configura numa política pública de avaliação do Estado do Ceará.

Nos municípios, o SPAECE impulsionou a criação de mecanismos próprios de avaliação. Segundo Oliveira, Costa e Vidal (2021), o fortalecimento das avaliações em âmbito estadual e federal tem influenciado diretamente os municípios, que, na busca por melhorias contínuas na educação, passaram a desenvolver seus próprios mecanismos de avaliação. Atualmente, esse tipo de iniciativa já está presente em 64 cidades brasileiras. Inicialmente, os prefeitos tinham uma visão política “o que vou ganhar com isso?”, mas passaram a perceber um ganho social e aderiram com o apoio do estado.

No nível da escola, as políticas são interpretadas, ressignificadas e aplicadas pelos atores que vivenciam o cotidiano escolar. Professores e gestores lidam com as implicações do SPAECE em sua rotina, principalmente no que diz respeito à organização do currículo e aos instrumentos de gestão pedagógica. O SPAECE é interpretado como algo que movimenta as ações da escola que orienta a seleção de conteúdos, a definição de prioridades e até mesmo o ritmo das atividades didáticas, sobretudo em áreas como a Matemática e o Português, mais diretamente avaliadas pelo sistema.

Diante dessa descrição do contexto histórico da política educacional no Ceará, enquanto autora acho pertinente a exploração da política em estudo dentro do cenário local e de estudo em que essa pesquisa foi realizada. Assim, trago para discussão as percepções da avaliação de profundidade com as vozes da autora e dos participantes desse estudo.

Como professora da educação básica atuando diretamente em uma escola pública de ensino fundamental e que vivencio a aplicação do SPAECE na escola em que atuo, tenho como consideração sobre esse sistema de avaliação tanto suas potencialidades quanto os desafios que esse sistema representa. O SPAECE, em sua concepção oficial, funciona como um instrumento de diagnóstico que orienta as ações pedagógicas e políticas educacionais. De fato, os resultados fornecem um retrato importante da proficiência dos estudantes e auxiliam no planejamento de intervenções, formações e políticas de apoio.

No entanto, minha experiência prática e as observações realizadas no campo de pesquisa revelam uma série de tensões entre o ideal proposto e a realidade vivida nas escolas. Embora a avaliação seja apresentada como um processo formativo, no cotidiano escolar ela

assume, muitas vezes, um caráter de cobrança e responsabilização. É comum perceber a angústia de professores e gestores diante da aproximação do período de aplicação da prova, o que acaba por gerar um ambiente de pressão e uma priorização quase exclusiva das habilidades cobradas nos testes. Em algumas turmas, observei a substituição de práticas pedagógicas mais contextualizadas e lúdicas por atividades voltadas especificamente ao “treino para a prova”, o que compromete a diversidade e a profundidade do processo de ensino-aprendizagem.

4.4 Eixo 4 - Espectro temporal e territorial

O presente estudo se insere em uma dimensão temporal e territorial específica, delimitando o escopo da pesquisa de modo a garantir a profundidade necessária para a análise proposta. O recorte temporal abrange o ano letivo de 2024, período em que a coleta de dados de campo foi realizada, permitindo uma compreensão da aplicação e dos efeitos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na temporalidade atual da política. O *lócus* da pesquisa, por sua vez, é a rede municipal de ensino de Fortaleza, no estado do Ceará, território onde a política de avaliação foi concebida e implementada.

Conforme estabelecido nos objetivos específicos desta dissertação, a investigação do terceiro Objetivo Específico – “Analisar os sentidos e as ressignificações atribuídos pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental à influência do SPAECE” – será atendida integralmente na seção seguinte, onde a análise dos dados coletados em campo irá contemplar a temporalidade atual do território em que se situa o objeto da pesquisa. Dessa forma, a análise qualitativa das entrevistas e das observações buscará refletir as nuances e as complexidades das vivências docentes neste contexto específico, validando o diálogo entre o referencial teórico e a realidade empírica.

4.5 Considerações Finais da Seção 4

A análise do SPAECE a partir da Avaliação em Profundidade evidenciou sua complexidade: como política, articula discurso de diagnóstico e função reguladora; como prática, envolve múltiplos atores e contextos; como trajetória, consolidou-se como política permanente; como temporalidade, reflete permanências e desigualdades no território cearense.

Esses elementos oferecem a base para a próxima etapa da pesquisa: a análise das vozes docentes, apresentada na seção 5. Ao explorar as falas e práticas dos professores, será

possível compreender de que modo o SPAECE é apropriado, ressignificado ou tensionado no cotidiano escolar, indo além dos discursos oficiais para dar centralidade à experiência docente.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados por meio de entrevistas e observações com professores do 5º ano do ensino fundamental. A análise foi organizada de acordo com os objetivos específicos da pesquisa e as categorias analíticas (A–Q) definidas na seção que trata dos caminhos metodológicos abordados nesta pesquisa.

A partir das falas docentes, buscou-se compreender como o SPAECE é significado no cotidiano escolar, revelando tensões entre diagnóstico e controle, entre apoio pedagógico e responsabilização.

A análise foi organizada em torno dos três objetivos específicos da pesquisa, cada um desdobradas em categorias para uma compreensão aprofundada. Ao final de cada objetivo específico, uma discussão aprofundada foi realizada, conectando os achados empíricos com o referencial teórico da dissertação. A síntese da discussão consolidou as principais conclusões, preparando o terreno para as considerações finais.

5.1 Situar o SPAECE como processo de avaliação em larga escala.

A análise deste objetivo busca desvendar a complexidade de como os professores percebem o SPAECE, ultrapassando sua dimensão meramente técnica e diagnóstica. A partir das entrevistas, a percepção dos docentes sobre o sistema de avaliação em larga escala foi organizada em quatro categorias interligadas, que permitem uma compreensão aprofundada dos sentidos e da legitimidade atribuídos a esta política.

As categorias "A - Compreensão sobre o SPAECE", "B - Finalidades percebidas", "C - Legitimidade da avaliação" e "D - Papel na política educacional" foram estruturadas para revelar como o SPAECE é interpretado pelos sujeitos da pesquisa, refletindo suas experiências e julgamentos sobre o papel e os impactos do sistema no cotidiano escolar.

A seguir, a análise tece um diálogo entre esses achados empíricos e o referencial teórico, a fim de contextualizar a percepção docente no cenário mais amplo das políticas educacionais.

5.1.1 Categoria A - Compreensão sobre o SPAECE

Esta categoria, compreensão sobre o SPAECE, atende o objetivo específico 1: situar o SPAECE como um processo de avaliação em larga escala.

Nosso *corpus* de análise foi constituído pelas entrevistas conduzidas pela

pesquisadora a quatro professores da rede municipal. Assim, a partir da transcrição dos dados, feita pelo método não naturalista (Bailey, 2008), que se concentra no conteúdo verbal da entrevista, selecionamos e categorizamos trechos que se referem a cada categoria e os organizamos em quadros. Para fins de organização, iremos primeiro apresentar o quadro de seleções e depois teceremos nossas considerações.

A compreensão que os professores constroem sobre o SPAECE está intimamente ligada às experiências que vivenciam no cotidiano escolar e às formas como interpretam as políticas públicas de avaliação. Essa percepção não se limita a aspectos técnicos da avaliação, mas envolve também julgamentos sobre sua intencionalidade, seus efeitos pedagógicos e sua legitimidade no contexto da escola pública. Nesta categoria, buscamos identificar como os docentes concebem o SPAECE, quais sentidos atribuem à sua existência e como reconhecem (ou não) sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao explorar essas falas, partimos do entendimento de que a avaliação, conforme Freitas (2012), não é um ato neutro, mas uma prática social carregada de significados políticos e ideológicos. Assim, analisar como os professores compreendem o SPAECE nos permite acessar as formas pelas quais essas políticas são apropriadas, reinterpretadas ou até mesmo contestadas no chão da escola.

Quadro 4 - Categoria A: Compreensão sobre o SPAECE

O que é o SPAECE na visão dos professores? Como eles o conceituam?	
OB1-CA-P1-A	"[...] essa parte que fala sobre a questão de avaliação, eu acho que é no intuito de que a sociedade tenha uma resposta numérica, tanto quantitativo quanto qualitativo, no serviço que está sendo prestado, no caso da gente educador, relativo a quanto qualitativo, no serviço que está sendo prestado, no caso da gente educador, relativo a educação que as crianças estão recebendo e o resultado que esse processo de educação está tendo através dessas avaliações externas a nível estadual o Spaece, a nível federal o Saeb."
OB1-CA-P1-B	"Eu penso assim, que num outro tempo a gente trabalhava a grade curricular nas diversas disciplinas, língua portuguesa, matemática, história, geografia a questão dos conhecimentos gerais das ciências da natureza. E no contexto do Spaece, tendo parte com a história da resposta para questão do financiamentos do bancos interamericanos, do banco mundial e tudo mais, focou muito em português e matemática e deixou aquém o trabalho direcionado também para as

	outras disciplinas que as crianças precisam aprender até por uma questão de vivência, de conhecimento de mundo.”
OB1-CA-P1-C	“Acredito que toda política pública é voltada para questões de financiamentos de serviços públicos, de prestação de serviços públicos, essa parte que fala sobre a questão de avaliação, eu acho que é no intuito de que a sociedade tenha uma resposta numérica, tanto quantitativo, quanto qualitativo, no serviço que está sendo prestado [...]”
OB1-CA-P2-A	“O que a gente entende por política pública de avaliação é no sentido de certa forma dá oportunidade, mas veja a política pública de avaliação, ela não pode se tornar uma desculpa para se colocar como central no processo de ensino e aprendizagem. Ela é válida, as avaliações são importantes até para que os nossos conhecimentos, né, aqueles conhecimentos que a gente desenvolve junto com os alunos a gente saiba de que forma eles estão sendo apreendidos.”
OB1-CA-P2-B	“Muito bem, a questão da avaliação do Spaece [...]é realmente ver a questão das avaliações e ter um instrumento que pudesse avaliar, ver e mensurar os resultados das avaliações [...]”
OB1-CA-P2-C	“[...] na minha percepção essa avaliação externa, no modelo de hoje, ela está fadada ao fracasso. Principalmente porque ela não proporciona os conhecimentos mais elaborados que são desenvolvidos pela humanidade para os alunos. Então tá a minha crítica nesse sentido.”
OB1-CA-P3-A	"Eu entendo que a política pública de avaliação, elas são ações do governo que têm como objetivo verificar o conjunto de habilidades, competências, conhecimentos, que os estudantes desenvolveram ao longo da educação. [...] Então a política pública de avaliação ela tem esse objetivo de avaliar justamente para poder verificar essa dita qualidade de educação que se tanto fala."
OB1-CA-P3-B	“ É necessário, sim, se ter uma política pública de avaliação que a gente possa verificar o desempenho realmente dos nossos alunos. É necessário, até mesmo para a gente ter um medidor, para saber se a nossa atuação, como professor, a gente está conseguindo ali desenvolver as habilidades que são necessárias.”

OB1-CA-P3-C	[...] “No entanto, eu acredito que um ensino pautado somente para avaliação externa ele é muito negativo tendo em vista que, dependendo do contexto da minha escola, dependendo do contexto que a minha comunidade possui, ela restringe o ensino. Eu não consigo trabalhar tão livremente a cultura popular, por exemplo, mais fortemente, por conta de uma restrição mesmo da própria avaliação. Então dependo da forma que ela é feita, eu acredito que ela vai implicar justamente isso, ela vai limitar a possibilidade do professor trabalhar a diversidade, entendeu. Então isso é muito complicado.”
OB1-CA-P4-A	“Representam propostas teóricas pensadas para a educação que implementadas na prática de sala de aula corroboram para analisar as diversificadas realidades das instituições educacionais e como consequência desenvolver ações metodologias que favoreçam maiores avanços nos processos de ensino e aprendizagem. O contexto escolar, observado em meu cotidiano, apresenta situações singulares que têm implicações nas conclusões das diferentes possibilidades de mediação de ensino. Considero que o Spaece colabora para medir o desenvolvimento e a evolução dos estudantes em relação ao que se ensina e aprende, mas ao mesmo tempo não alcança muitas necessidades apresentadas no dia a dia das escolas. Uma dessas necessidades refere-se às condições de acesso, acolhimento e permanência de alunos ditos “atípicos” (especiais) nos processos de inclusão e promoção de qualidade.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.1.2 Categoria B - Finalidades percebidas

A avaliação em larga escala pode ser interpretada de diferentes maneiras pelos sujeitos que a experienciam. Esta categoria tem como objetivo compreender quais sentidos os professores atribuem às finalidades do SPAECE: se o percebem como um instrumento voltado à melhoria da aprendizagem, à regulação do trabalho docente, ao ranqueamento das escolas ou a outras funções. As respostas obtidas revelam percepções ambíguas, nas quais coexistem reconhecimentos e críticas.

Conforme aponta Libâneo (2001), a função pedagógica da avaliação deve se sobrepor à função administrativa; no entanto, os dados indicam uma inversão dessa lógica. Analisar as finalidades atribuídas pelos professores nos permite compreender como eles ressignificam ou resistem às imposições externas, e como essas percepções interferem em sua prática avaliativa cotidiana.

Quadro 5 - Categoria B: Finalidades percebidas

Quais são os propósitos do SPAECE na visão dos professores? Para que ele serve?	
OB1-CB-P1-A	“Eu tenho a impressão que a política pública de avaliação esteja voltada a questão do financiamento mesmo da educação, tanto na esfera municipal, quanto na esfera estadual e na esfera federal.”
OB1-CB-P2-A	[...] “avaliar, ver, mensurar os resultados das avaliações para que esses alunos pudessem progredir. [...] o Spaece se tornou uma competitividade entre as escolas. E aí esse processo de competitividade que acontece uns ganham e outros perdem. Na educação não pode ser assim. Na educação todos têm que ganhar. [...] o Spaece ele não pode ser um divisor de águas.”
OB1-CB-P3-A	"o principal objetivo é verificar o desempenho dos meninos, mas também tem um objetivo também ligado, que acredito ser secundário, que seria a atuação do professor em cima dessa realidade porque se não fica obsoleto né?"
OB1-CB-P4-A	"para que os nossos conhecimentos... a gente saiba de que forma eles estão sendo apreendidos."
OB1-CB-P4-B	“O Spaece consegue, através da análise do resultado de provas aplicadas em diferentes níveis do ensino fundamental I e II, promover uma possível melhora na qualidade da educação, implicando em todos os outros níveis e modalidades de ensino, partindo da premissa de que a educação é uma responsabilidade a ser compartilhada pelos governos, escolas, professores, estudantes e pais.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.1.3 Categoria C - Legitimidade da avaliação

Outro aspecto relevante observado nas entrevistas refere-se à legitimidade atribuída ao SPAECE enquanto política pública. Esta categoria investiga até que ponto os professores reconhecem a avaliação em larga escala como legítima, necessária e eficaz, e em que medida questionam seus pressupostos, formatos e usos.

A legitimidade aqui é compreendida, conforme Freitas (2012), não apenas como adesão formal à política, mas como reconhecimento de sua coerência com os princípios pedagógicos e com as necessidades reais da escola. A escuta dos docentes revela percepções que oscilam entre o reconhecimento parcial do sistema como referência técnica e a crítica a seus efeitos padronizadores, reforçando a importância de considerar o ponto de vista de quem atua diretamente no contexto escolar.

Quadro 6 - Categoria C: Legitimidade da avaliação

Os professores consideram o SPAECE um sistema válido e necessário? Quais argumentos eles usam para justificar (ou questionar) sua existência?	
OB1-CC-P1-A	“Eu vou criticar, tá? [...] o Spaece focou muito na Língua Portuguesa e Matemática e deixou aquém o trabalho direcionado também para as outras disciplinas. [...] os meninos terminam perdendo um pouco desse conhecimento de mundo, porque foca tanto em língua portuguesa e matemática, levando-se em consideração que eles ainda tem as dificuldades de leitura [...], ainda vem a questão dessa progressão automática que não é boa né, e eu penso que essas avaliações, ao invés de ajudar os meninos elas acabam prejudicando porque o foco fica tanto naquilo lá, [...]. Eu acho que fica um pouco perdido nisso daí. Fica a desejar.”
OB1-CC-P2-A	“[...] na minha percepção essa avaliação externa, no modelo de hoje, ela está fadada ao fracasso. Principalmente porque ela não proporciona os conhecimentos mais elaborados que são desenvolvidos pela humanidade para os alunos.”
OB1-CC-P2-B	“[...] simplesmente para ranquear.”
OB1-CC-P3-A	"Eu entendo que é necessário se fazer algo. É necessário, sim, se ter uma política pública de avaliação que a gente possa verificar o desempenho realmente dos nossos alunos, é necessário, até mesmo para a gente ter um medidor, para saber se a nossa atuação como professor, a gente está conseguindo ali desenvolver as habilidades que são necessárias, né."

OB1-CC-P4-A	"As políticas públicas relacionadas às provas externas têm uma grande importância no sentido de dar visibilidade e ao mesmo tempo comprovar que o que a escola pública ensina tem seriedade, é legítimo e é necessário."
-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.1.4 Categoria D - Papel na política educacional

A percepção dos professores sobre o papel do SPAECE no cenário das políticas educacionais amplia o olhar sobre a avaliação e insere o debate no campo da gestão pública e do controle institucional. Nesta categoria, buscamos compreender como os docentes enxergam a posição que o SPAECE ocupa na condução da política educacional cearense — se o entendem como elemento de apoio pedagógico, instrumento de responsabilização ou estratégia de controle sobre o trabalho docente.

Como adverte Saviani (2005), políticas educacionais que priorizam a eficiência podem se descolar do projeto histórico da escola pública como direito social. As falas analisadas nesta seção apontam para uma percepção crítica dos professores sobre o uso político dos resultados do SPAECE, evidenciando os impactos dessas estratégias na organização curricular, na gestão escolar e na autonomia pedagógica.

Quadro 7 - Categoria D: Papel na política educacional

Como os professores veem o SPAECE inserido na estrutura mais ampla das políticas educacionais do Ceará, incluindo financiamento, gestão e articulação com outros programas?	
OB1-CD-P1	"Acredito que toda política pública é voltada para questões de financiamentos de serviços... Eu tenho a impressão que a política pública de avaliação esteja voltada à questão do financiamento mesmo da educação, tanto na esfera municipal, quanto na esfera estadual e na esfera federal, penso eu que seja assim."

OB1-CD-P2-A	“A política pública de avaliação [...] não pode se tornar uma desculpa para se colocar como central no processo de ensino e aprendizagem. [...] Simplesmente na questão do ranqueamento, simplesmente na questão dos números.”
OB1-CD-P2-B	“Hoje o professor está sendo muito influenciado por esse processo de bonificação, por esse processo de dizer que você é melhor, por esse processo de ranqueamento [...]”
OB1-CD-P3	“Eu acredito que independente da escola que você está atuando ele vá interferir na avaliação de aprendizagem porque a gente observa que nas instituições públicas uma parte do recurso financeiro dela é destinado a partir da posição que os alunos tiram nessas avaliações externas. Então, quanto maior o êxito dos alunos nessas avaliações, maior é o retorno financeiro.”
OB1-CD-P4	"O professor, ele deixa de cumprir todo aquele processo de ensino aprendizagem... porque a centralidade, né, está no Space. Então, ele interfere demais na cultura desses indivíduos"

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.1.5 Análise e discussão

Nesta categoria buscamos analisar como os sujeitos da pesquisa compreendem o SPAECE, a partir de suas experiências diretas com a aplicação da avaliação em larga escala no cotidiano escolar. Para isso, organizamos os dados em quatro categorias: concepção sobre o SPAECE, finalidades percebidas, legitimidade atribuída à avaliação e seu papel na política educacional.

As entrevistas revelaram percepções múltiplas e, por vezes, contraditórias. Alguns professores reconhecem a avaliação como uma ferramenta potencialmente útil, sobretudo por oferecer indicadores de desempenho que podem orientar o planejamento pedagógico.

No entanto, também identificam importantes limitações, como a padronização excessiva, a descontextualização dos instrumentos em relação à realidade escolar e a pressão institucional por resultados. Tais tensões são compreendidas por Freitas (2012) como expressões do modelo gerencialista de educação, no qual a avaliação serve mais à lógica do

controle do que à função formativa. Sintetizamos os resultados no quadro a seguir:

Quadro 8 - Percepções Docentes sobre o SPAECE

Vantagens Percebidas	Limitações Apontadas
Fornecer indicadores quantitativos sobre o desempenho dos estudantes.	Instrumentos avaliativos muitas vezes são descontextualizados das realidades escolares locais.
Possibilita um diagnóstico geral da aprendizagem, contribuindo para ajustes no planejamento pedagógico.	Promove pressão institucional por resultados, o que gera ansiedade e desvio de foco no processo educativo.
Permite o acompanhamento de metas e evolução de indicadores ao longo do tempo.	Reduz a complexidade do processo ensino-aprendizagem a números e rankings.
Pode ser usado como ferramenta complementar à avaliação interna, quando bem interpretado pelos docentes.	Induz à padronização de práticas pedagógicas, limitando a autonomia do professor e a diversidade curricular.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise dos depoimentos permite perceber que os docentes não se colocam em oposição direta ao SPAECE, mas adotam posturas críticas quanto aos seus usos e efeitos. Há uma clara distinção, nas falas, entre o reconhecimento da avaliação enquanto princípio pedagógico e a rejeição à forma como ela tem sido operacionalizada pelas políticas públicas.

Como alerta Libâneo (2001), a avaliação torna-se prejudicial quando é deslocada de seu papel formativo e passa a ser utilizada como mecanismo de responsabilização e regulação do trabalho docente.

Com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes, os professores foram identificados pelas siglas P1, P2, P3 e P4. As falas dos entrevistados, especialmente nas respostas às perguntas 1 e 2, revelam uma compreensão do SPAECE — e das avaliações em larga escala de forma geral — como instrumentos que ultrapassam sua dimensão técnica e diagnóstica.

Para os professores, esses processos têm funcionado como mecanismos de regulação das práticas pedagógicas e reconfiguração do cotidiano escolar. Como aponta Freitas (2012), a avaliação externa, quando desarticulada da realidade concreta da escola,

transforma-se em instrumento de controle ideológico, deslocando o foco da formação integral para o cumprimento de metas e indicadores. Nessa lógica, como adverte Libâneo (2001), a função formativa da avaliação tende a ser suprimida pela função classificatória e seletiva.

Ao tratar o SPAECE como política central de avaliação, observa-se que ele assume um papel de poder simbólico e normativo, tensionando a autonomia do professor e subordinando a prática pedagógica a uma racionalidade técnico-burocrática. Esse cenário exige reflexão crítica, como propõe Saviani (2005), sobre o sentido da escola pública e o lugar do professor na construção de uma educação socialmente referenciada.

Ao refletir sobre o papel das políticas públicas de avaliação, o professor P3 destaca sua função institucional de verificação da aprendizagem:

“Eu entendo que a política pública de avaliação, elas são ações do governo que tem como objetivo verificar o conjunto de habilidades, competências, conhecimentos, que os estudantes desenvolveram ao longo da educação. Então ela tem esse norte. Então, a política pública de avaliação ela tem esse objetivo de avaliar justamente para poder verificar essa dita qualidade de educação que tanto se fala” (OB1-SC1-P3-A).

Essa visão se aproxima da concepção de Vidal e Costa (2021), que enquadra as políticas de avaliação como instrumentos de verificação da qualidade educacional, mas também como mecanismos de regulação e controle, inseridos em lógicas de eficiência.

O professor P2, por sua vez, reconhece a importância das avaliações para saber como os conhecimentos estão sendo apreendidos, mas alerta para o risco de se tornarem centrais, focando em “ranqueamento” e “números”. Ele apresenta uma visão crítica sobre a centralidade que as avaliações externas podem assumir no processo educativo:

“O que a gente entende por política pública de avaliação é no sentido de certa forma da oportunidade. Mas veja, a política pública de avaliação, ela não pode se tornar uma desculpa para se colocar como central no processo de ensino e aprendizagem. Ela é válida, as avaliações são importantes. Mas quando se coloca central, a política de avaliação como principal, nesse processo a gente já começa a pensar em uma outra vertente, ou seja, simplesmente na questão do ranqueamento, simplesmente na questão dos números . E aí é o que é negativo nessa questão das avaliações” (OB1-CA-P2-A).

Essa crítica ecoa as preocupações de autores como Freitas (2012) que denuncia a lógica dos “reformadores empresariais da educação” e sua ênfase em resultados mensuráveis. Segundo o autor, quando os processos de avaliação externa assumem centralidade nas políticas educacionais, há um risco real de que a educação seja reduzida àquilo que pode ser quantificado, negligenciando dimensões essenciais da formação humana à mensuração.

Essa concepção dá origem ao que Freitas (2012) denomina de “neotecnicismo”,

ou seja, é a reformulação do tecnicismo tradicional que, no contexto contemporâneo, assume a forma de teoria da responsabilização, pautada por uma lógica meritocrática e gerencialista. O neotecnicismo estrutura-se em torno de três pilares: responsabilização, meritocracia e privatização, tendo como foco central o controle dos processos escolares para alcançar resultados previamente definidos.

Nessa mesma direção, Dias Sobrinho (2003) adverte para o risco de a avaliação ser reduzida a um mecanismo de controle e comparação, desconectado de um projeto pedagógico mais amplo e comprometido com a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, ele afirma que “ A avaliação não se reduz a uma medida, ela é um ‘universo de significações abertas, que adquire força por meio da interatividade, da construção coletiva’ ” (Sobrinho, 2003, p. 177).

A percepção sobre as implicações do SPAECE no contexto escolar é ambivalente. Há um reconhecimento de sua necessidade para “medir o desempenho” (OB1-CA-P3-B) ou ter um “instrumento que pudesse avaliar” (OB1-CA-P2-B). Contudo, emergem críticas contundentes.

O professor P4 demonstra uma visão equilibrada sobre o SPAECE, reconhecendo sua utilidade como instrumento de medição, mas também aponta suas limitações.

"Considero que o Spaece colabora para medir o desenvolvimento e a evolução dos estudantes em relação ao que se ensina e aprende, mas ao mesmo tempo não alcança muitas necessidades apresentadas no dia a dia das escolas. Uma dessas necessidades refere-se às condições de acesso, acolhimento e permanência de alunos ditos “atípicos” (especiais) nos processos de inclusão e promoção de qualidade" (OB1-CA-P4-A).

É possível perceber que essa afirmação do professor evidencia uma crítica relevante à limitada abrangência desse tipo de avaliação no que se refere à inclusão educacional. Entre as lacunas apontadas, ele ressalta os desafios enfrentados por alunos ditos “atípicos” — ou seja, aqueles que se encontram em processos de inclusão, seja por apresentarem deficiências, transtornos do desenvolvimento ou outras condições particulares.

De acordo com suas observações, o sistema ignora em grande parte as verdadeiras condições de acesso, acolhimento e permanência desses estudantes, o que prejudica tanto a equidade quanto a eficácia das abordagens pedagógicas destinadas a esse público.

Essa observação aponta para um aspecto fundamental: a descontextualização das avaliações em larga escala, como o SPAECE, que operam com instrumentos padronizados e desconsideram as múltiplas singularidades presentes nas escolas públicas. Ao implementar um modelo de avaliação que pressupõe a existência de um aluno “universal”, com habilidades

cognitivas semelhantes e sem barreiras, ignora-se uma parcela significativa da realidade educacional. Dentro desse raciocínio, as necessidades específicas de aprendizagem, os ritmos distintos, os apoios exigidos e as dificuldades sociais e institucionais enfrentadas por esses estudantes são simplesmente negligenciados.

Essa dualidade entre a função de medição e a incapacidade de abranger a totalidade das necessidades escolares, dialoga com o que Freitas (2009) aponta sobre os limites inerentes à avaliação em larga escala. Para o autor, estas avaliações, por sua natureza padronizada, não conseguem apreender a complexidade do fenômeno educativo, que envolve muito mais do que as competências e habilidades passíveis de serem medidas em testes padronizados.

A realidade escolar, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela desigualdade, é muito mais ampla e multifacetada. O fenômeno educativo envolve relações afetivas, sociais, culturais, identitárias e estruturais que não podem ser captadas por testes objetivos e estatisticamente comparáveis.

O professor P1 critica o foco excessivo em Língua Portuguesa e Matemática, negligenciando outras áreas do conhecimento essenciais para a “vivência” e “conhecimento de mundo” dos alunos, fazendo o seguinte relato:

Eu penso assim, que num outro tempo a gente trabalhava a grade curricular nas diversas disciplinas [...]. E no contexto do SPAECE, tendo parte com a história da resposta para uma questão do financiamento dos bancos interamericanos, do Banco Mundial e tudo mais, focou muito em português e matemática e deixou aquém o trabalho direcionado também para as outras disciplinas que as crianças precisam aprender até por uma questão de vivência, de conhecimento de mundo (OBI-CA-P1-B).

Essa percepção do foco excessivo corrobora com a análise de Freitas (2011) que adverte sobre o “estreitamento curricular” como uma das consequências negativas das avaliações externas de larga escala, que levam as escolas a concentrarem seus esforços nas áreas e conteúdos avaliados. Como resultado, os demais componentes curriculares — igualmente essenciais para a vivência, o desenvolvimento crítico e o conhecimento de mundo dos alunos — acabam sendo marginalizados ou ignorados no processo de ensino.

Entretanto, para além do estreitamento curricular, um aspecto mais sutil, porém igualmente preocupante, vem ganhando força nas escolas: a internalização da lógica avaliativa. Observa-se, nas falas dos professores e na observação de campo, que o Spaece deixa de ser percebido como um mecanismo externo de controle e passa a integrar organicamente a rotina escolar, influenciando o planejamento, a organização do tempo

pedagógico, os materiais utilizados e até as expectativas das comunidades escolares em relação ao desempenho.

Além disso, observou-se que o SPAECE vem se consolidando como parte integrante do fazer pedagógico, estando cada vez mais presente na rotina escolar. Essa naturalização do SPAECE pode gerar um paradoxo, inclusive entre os professores que criticam o modelo avaliativo vigente, pois acabam reproduzindo práticas alinhadas ao sistema.

Essa ambiguidade manifesta-se, por exemplo, quando os docentes reconhecem os prejuízos do hiperfoco em Língua Portuguesa e Matemática, mas, simultaneamente, estruturam seus planejamentos, rotinas e instrumentos avaliativos em função dos simulados, descritores e metas estabelecidas pelas avaliações externas. Trata-se de um movimento que gera expectativas na comunidade escolar, especialmente em relação aos resultados obtidos em edições anteriores, os quais são utilizados como referência para a tomada de decisões pedagógicas.

Isso indica uma internalização da política avaliativa, que passa a ser percebida não como algo externo, mas como um componente natural do cotidiano escolar. A observação de campo realizada reforça essa perspectiva, complementando a fala do professor P4 ao evidenciar, na prática, como a função de “medir” se traduz em expectativas e no direcionamento de ações com base nos resultados anteriores.

Nesse contexto de crescente institucionalização do SPAECE, o professor P1 amplia sua crítica ao destacar a relação entre as políticas de avaliação e os condicionantes de ordem financeira. Para ele, o foco seletivo nas disciplinas avaliadas está relacionado não apenas a decisões pedagógicas, mas também a exigências externas impostas por organismos financiadores. Essa crítica se explicita quando o docente afirma:

Acredito que toda política pública é voltada para questões de financiamentos de serviços públicos, de prestação de serviços públicos, essa parte que fala sobre a questão de avaliação, eu acho que é no intuito de que a sociedade tenha uma resposta numerária, tanto quantitativo, quanto qualitativo, no serviço que está sendo prestado (OB1-CA-P1-C).

Esta percepção dialoga com a análise de Silva (2010) sobre como as políticas públicas estão frequentemente atreladas a questões de financiamento e prestação de contas. Segundo a autora, as políticas públicas, em sua concepção e implementação, estão intrinsecamente vinculadas a questões de financiamento e prestação de contas, refletindo uma lógica de gestão que prioriza resultados quantificáveis e mensuráveis.

A implementação de um programa [...] envolve um processo complexo que mobiliza

instituições, diferentes sujeitos, com interesses e racionalidades diferenciadas, recursos e muito poder. [...] Esse processo vai demandar constante tomada de decisões, o que resultará no desenho do programa assumido por unidades administrativas que mobilizam recursos humanos, financeiros e materiais (Silva, 2008, p. 96).

Andrade (2018) contribui para esta discussão ao analisar o SPAECE no contexto das políticas educacionais cearenses. Ele observa que o SPAECE influencia significativamente o currículo, levando a práticas escolares voltadas para a melhoria dos resultados nos testes padronizados. Essa influência promove uma cultura de desempenho, na qual os processos de ensino e aprendizagem são orientados por metas de produtividade, resultando em um estreitamento curricular e na redução do conhecimento abordado.

Essa perspectiva se alinha à fala mencionada pelo professor P1, pois reconhece as avaliações como instrumentos para fornecer à sociedade informações sobre a eficácia dos serviços públicos. Andrade (2018) destaca ainda que, embora o SPAECE tenha o objetivo de fornecer dados sobre a qualidade do ensino, sua implementação pode levar a uma focalização excessiva nos resultados dos testes, influenciando o currículo e as práticas pedagógicas.

A opinião sobre as avaliações em larga escala também reflete essa tensão. O professor P3 as vê como positivas para “verificar essa qualidade” (OB1-CA-P3-A) em nível estadual, mas reconhece que a pressão por resultados pode tornar a prática pedagógica “inflexível” e “limitar a possibilidade de o professor trabalhar a diversidade.” (OB1-CA-P3-C). O professor P2 é mais incisivo, citando a experiência de Ravitch para argumentar que o modelo focado em ranqueamento está “fadado ao fracasso” por não priorizar “conhecimentos mais elaborados” (OB1-CA-P2-C), (OB1-CC-P2-A).

Essa visão alinha-se à crítica de Sobrinho (2004), que questiona a avaliação como “mercadoria” argumentando que a educação deve ser vista como um “direito público” e a avaliação deve estar à serviço de sua melhoria e não de sua mercantilização e ranqueamento.

A análise desta categoria revela a complexidade da compreensão dos professores sobre o SPAECE. De modo geral, eles reconhecem sua importância como instrumento de avaliação e monitoramento da qualidade educacional. No entanto, também expressam preocupações em relação aos limites e impactos desse sistema.

As percepções docentes dialogam com os referenciais teóricos que criticam as políticas de avaliação em larga escala, questionando seus pressupostos, métodos e implicações. Entre as críticas destacam-se a centralidade excessiva atribuída aos resultados, a limitação do SPAECE em captar a complexidade do cotidiano escolar e sua vinculação às lógicas de financiamento da política educacional, com foco na mensuração de resultados

como base para a tomada de decisões. Como observa Andrade (2021, p. 265), “a lógica da avaliação em larga escala, expressa no SPAECE, tende a condicionar o trabalho docente à busca de resultados previamente estabelecidos, o que afeta diretamente o currículo e o processo de ensino-aprendizagem”. Nessa mesma direção, Freitas (2012, p. 20) argumenta que “a avaliação em larga escala, ao privilegiar indicadores quantitativos, desconsidera os múltiplos fatores que compõem a realidade escolar e empobrece a compreensão sobre a qualidade da educação”.

Dessa forma, fica evidente que, embora o SPAECE seja reconhecido como uma ferramenta importante para a avaliação e o monitoramento da qualidade educacional, seu uso suscita debates significativos entre os professores sobre suas limitações e impactos práticos. Essas reflexões apontam para a necessidade de uma abordagem avaliativa que contemple a complexidade da realidade escolar, evitando a redução do ensino-aprendizagem a indicadores quantitativos e resultados padronizados. Compreender essas percepções é fundamental para pensar políticas de avaliação mais sensíveis e efetivas, capazes de apoiar o trabalho pedagógico e promover a melhoria da educação.

A percepção sobre as implicações do SPAECE no contexto escolar é ambivalente. Há um reconhecimento de sua necessidade para "medir o desempenho" (P3) ou ter um "instrumento que pudesse avaliar" (P2). Contudo, emergem críticas contundentes que apontam para as limitações intrínsecas da padronização em larga escala. O professor P4, por exemplo, demonstra uma visão equilibrada sobre o SPAECE, reconhecendo sua utilidade como instrumento de medição, mas também aponta suas limitações, afirmando que o sistema "não alcança muitas necessidades apresentadas no dia a dia das escolas".

Essa crítica é particularmente relevante ao se considerar a descontextualização dos instrumentos avaliativos em relação às realidades locais e, de forma mais aguda, às necessidades de alunos com especificidades. Entre as lacunas apontadas, P4 ressalta a insuficiência do SPAECE em abordar as "condições de acesso, acolhimento e permanência de alunos ditos 'atípicos' (especiais) nos processos de inclusão e promoção de qualidade". Tal afirmação evidencia uma crítica relevante à limitada abrangência desse tipo de avaliação no que se refere à inclusão educacional. Ao operar com instrumentos padronizados que pressupõem a existência de um aluno "universal", o sistema desconsidera a diversidade de habilidades cognitivas, ritmos de aprendizagem e as múltiplas barreiras sociais e institucionais enfrentadas por esses estudantes.

Essa dualidade entre a função de medição e a incapacidade de abranger a totalidade das necessidades escolares dialoga diretamente com o que Freitas (2009) aponta

sobre os limites inerentes à avaliação em larga escala. Para o autor, essas avaliações, por sua natureza padronizada, não conseguem apreender a complexidade do fenômeno educativo, que envolve muito mais do que as competências e habilidades passíveis de serem medidas em testes padronizados.

A realidade escolar, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela desigualdade, é multifacetada, englobando relações afetivas, sociais, culturais, identitárias e estruturais que não podem ser plenamente captadas por testes objetivos e estatisticamente comparáveis. A padronização, nesse sentido, tende a nivelar por baixo, ignorando as particularidades que são essenciais para uma avaliação verdadeiramente formativa e inclusiva.

Avançamos agora para a análise do segundo objetivo específico: quais são as finalidades do SPAECE que são percebidas pelos sujeitos da pesquisa.

5.2 Identificar as percepções sobre práticas de avaliação da aprendizagem

Nesta segunda categoria buscou-se analisar como os professores percebem os impactos do SPAECE sobre suas práticas avaliativas no cotidiano escolar. A intenção foi compreender de que modo a presença de uma avaliação externa em larga escala interfere na concepção, nos critérios e nos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, assim como nas decisões pedagógicas que envolvem o planejamento do ensino.

Partimos do pressuposto de que a prática avaliativa é parte constitutiva da atividade docente e carrega em si concepções de educação, de aprendizagem e de sujeito. Nesse sentido, investigar como os professores vivenciam e interpretam as exigências do SPAECE em suas rotinas escolares permite problematizar as possíveis tensões entre as demandas da política educacional e a autonomia pedagógica.

Como destacam Freitas (2012) e Libâneo (2001), a avaliação, quando capturada por mecanismos de controle institucional, tende a se afastar de seu caráter formativo e dialógico, transformando-se em instrumento de classificação e de responsabilização.

A escuta dos sujeitos da pesquisa, portanto, revela aspectos fundamentais para compreender as transformações e os deslocamentos que vêm ocorrendo na prática avaliativa do professor diante do avanço das avaliações em larga escala no contexto da educação pública cearense.

As percepções docentes a respeito das práticas de avaliação da aprendizagem evidenciam um cenário marcado de tensões, fortemente influenciado por políticas externas de responsabilização e, simultaneamente, pela incessante busca por estratégias que garantam a

aprendizagem dos alunos. Durante as entrevistas, surgem relatos que mostram como o cotidiano avaliativo nas instituições de ensino tem sido profundamente impactado pelas exigências das avaliações em larga escala, principalmente o SPAECE, resultando em adaptações nas metodologias, alterações nas prioridades curriculares e transformações na maneira de observar e registrar o progresso dos estudantes.

Nesse contexto, os docentes adotam práticas avaliativas que variam entre a aceitação e a resistência: em alguns momentos, incorporando elementos das avaliações externas em seus métodos e critérios; em outros, buscando manter uma abordagem mais formativa, dialógica e contextualizada. Com base nessas perspectivas, esta seção analisa como se constroem, na prática, as formas de avaliar e os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem no contexto escolar.

Para isso, a análise se organiza em torno da categoria macro Práticas Avaliativas Cotidianas, que se divide em categorias que analisam as estratégias e instrumentos usados pelos docentes, as finalidades atribuídas à avaliação, os critérios aplicados e a influência percebida do SPAECE em suas práticas. Através dessa análise, busca-se compreender as nuances e os desafios que envolvem a prática pedagógica dos professores diante das diversas demandas, tanto internas quanto externas, que afetam o processo educativo.

5.2.1 Categoria E: Estratégias e instrumentos utilizados

Nesta categoria, buscamos compreender quais estratégias e instrumentos avaliativos os professores vêm utilizando em sua prática cotidiana, especialmente diante das exigências impostas pelo SPAECE. A análise das entrevistas permite perceber que, embora exista um referencial institucional que orienta e padroniza certos procedimentos avaliativos, os docentes elaboram respostas próprias, mobilizando diferentes recursos e adaptando suas práticas de acordo com as necessidades de suas turmas.

Os relatos indicam a coexistência entre instrumentos tradicionalmente utilizados, como provas escritas e atividades padronizadas, e outras formas de avaliação mais contextualizadas como portfólios, autoavaliação e registros qualitativos. Esses movimentos revelam que, mesmo sob pressão de metas e indicadores, os professores buscam preservar certa autonomia, ressignificando as orientações externas à luz das especificidades de sua realidade escolar.

Como aponta Libâneo (2001), a prática avaliativa docente deve ser compreendida como uma mediação entre os objetivos de ensino e os sujeitos da aprendizagem, exigindo

sensibilidade, flexibilidade e criticidade. Ao considerar as falas dos entrevistados, nota-se que os instrumentos avaliativos não são aplicados de maneira acrítica, mas como parte de um processo de negociação entre o prescrito e o vivido na escola.

Essa categoria, portanto, evidencia o tensionamento existente entre as demandas da avaliação em larga escala e a complexidade do trabalho pedagógico, demonstrando que, apesar das amarras institucionais, os professores constroem estratégias próprias que reafirmam seu papel enquanto sujeitos ativos na condução do processo educativo.

Quadro 9 – Categoria E: Estratégias e instrumentos utilizados

Como os professores descrevem e utilizam diferentes estratégias e instrumentos em suas práticas avaliativas?	
OB2-CE-P1-A	“A gente tem as avaliações corriqueiras, as parciais, as avaliações bimestrais em cima dos currículos dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula. Concomitante com isso, a gente tem o trabalho dos materiais preparatórios. A gente trabalha muito com o conteúdo do professor Adonis, que é direcionado para o Spaece. Inclusive agora no final de 2024, uma das coisas que foi bastante cogitada, o Adonis faz algumas lives, e ele falou sobre a questão da diretriz da matriz de referência do Spaece que mudou”.
OB2-CE-P1-B	“Muitos materiais que a gente tem, comprado inclusive, não só a escola, como nós professores, a gente tem adquirido materiais para estar trabalhando com eles”.
OB2-CE-P1-C	“O grupo pedagógico se reúne. Tem a questão do trabalho que foi feito tanto do PPP da escola, do regimento, em cima disso também tem a questão do currículo determinado. A gente faz análise da BNCC. Recentemente, na prefeitura de Fortaleza, você também é servidora, você sabe que foi instituído o DCRFOR, que é a Diretriz Curricular do município de Fortaleza, então em cima disso, a gente vai e desenvolve, em cima do cronograma do currículo do material letivo, do material didático que a gente dispõe e a gente vai e desenvolve atividades que são trabalhadas com os meninos em sala de aula”.

OB2-CE- P2-A	<p>“A minha rotina primeiro começa com o planejamento anual das minhas aulas, eu não fico planejando tudo o que vai acontecer no ano. Eu já planejo o ano todinho. O que vai acontecendo durante o processo de ensino e aprendizagem eu preciso fazer de acordo com as coisas que vão acontecendo, de acordo com os direcionamentos. Mas veja, eu sempre coloco como central desenvolver nos meus alunos a ciência, a cultura, a arte, porque eu também sou licenciado em artes visuais, eu dou muita ênfase nestas áreas do conhecimento. [...]mas aí vem uma outra pessoa e diz: - olha, esse processo que você vai trabalhar hoje chegou direcionado para que você trabalhe em sala de aula, a partir desse material organizado por um grupo privado, que você vai trabalhar na sua aula.”</p>
OB2-CE- P3-A	<p>“Eu faço planejamento observando o que o grupo, no caso do 5º ano decide. A gente tem um planejamento anual e dentro desse planejamento anual, dos assuntos que a gente tem que trabalhar com os meninos ao longo do ano, a gente já fez essa divisão anual e a partir disso eu tenho meu planejamento.”</p>
OB2-CE- P3-B	<p>“A gente faz esse planejamento [...] e tenta na medida do possível trazer aulas inovadoras, aulas dinâmicas pra eles. [...] passar um vídeo para que os alunos possam refletir, a partir de um documentário, ou trazer estudos de caso para que eles possam dentro daquele determinado assunto trabalhar diversas áreas diferentes.”</p>
OB2-CE - P3-C	<p>“Em relação a avaliação de aprendizagem, a avaliação, ela é contínua, então a primeira avaliação é o feedback que ele me dá dentro da sala. Então é a participação dele é a interação dele com os colegas, então tudo isso vai me dando indícios pra mostrar que ele está entendendo os assuntos. E além disso, eu também considero como avaliação de aprendizagem, a resolução das próprias atividades, seja em sala de aula, seja em casa, então qual é a postura desse estudante em relação a essas atividades.”</p>

OB2-CE-P4-A	“O planejamento acontece semanalmente, embora ele possa ser modificado de acordo com possíveis interferências. [...] O momento do planejamento é também um tempo de partilha com outros professores que dão aula na mesma série que a minha, 5º ano. Conversamos sobre o que tem que ser estudado, formas de abordá-los e possibilidades de aplicar-mos todos da mesma forma, ou optando por desenvolver estratégias diferenciadas, mas identificadas com a turma em questão.”
OB2-CE-P4-B	“O planejamento da aula é uma ação extremamente necessária [...] O ato de planejar colabora para que o professor se organize na condução da aula e se sinta mais seguro. [...] A avaliação se articula com todo o processo de aprendizagem, sendo em vista ou acompanhada em praticamente todos os momentos em que as crianças são solicitadas a participar da condução das aulas, seja através das leituras, da resolução de atividades, das tarefas feitas em casa, da participação individual e coletiva.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.2.2 Categoria F: Finalidades da avaliação

Nesta categoria, buscamos compreender quais sentidos os professores atribuem à avaliação em seu cotidiano escolar, especialmente em um cenário marcado pela presença dominante do SPAECE. A investigação dessa dimensão permite observar se a avaliação é concebida como parte do processo formativo do estudante ou se tem sido reduzida à lógica da verificação de resultados, imposta pelas políticas de responsabilização.

As falas dos docentes indicam a existência de múltiplas finalidades atribuídas à avaliação. De um lado, há o reconhecimento de seu papel pedagógico como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de reorientação das práticas docentes. De outro, emergem percepções críticas sobre o uso da avaliação como mecanismo de controle externo, associado ao ranqueamento de escolas, à bonificação por desempenho e à cobrança institucional por resultados.

Essa tensão evidencia a disputa entre uma concepção emancipadora de avaliação, pautada nos princípios da formação integral, e uma concepção tecnicista, centrada na mensuração e na eficiência. Como destaca Freitas (2012), quando capturada por finalidades alheias à ação pedagógica, a avaliação deixa de ser um processo dialógico e passa a operar

como instrumento de disciplinamento e padronização.

Assim, analisar as finalidades atribuídas à avaliação pelos professores nos permite compreender as formas como esses sujeitos interpretam e vivenciam as políticas públicas em sua realidade escolar, revelando tanto os limites impostos quanto às possibilidades de resistência e reconstrução do trabalho docente.

Quadro 10 – Categoria F: Finalidades da avaliação

Quais são as finalidades percebidas pelos professores para a avaliação da aprendizagem em sala de aula?	
OB2-CF-P1-A	“A gente faz análise da BNCC [...] desenvolve atividades que são trabalhadas com os meninos em sala de aula e nesse processo a gente vai desenvolvendo as habilidades e competências.”
OB2-CF-P2-A	"de que forma os conhecimentos [...] estão sendo apreendidos."
OB2-CF-P2-B	“[...]as avaliações são importantes até para que os nossos conhecimentos, aqueles conhecimentos que a gente desenvolve junto com os alunos a gente saiba de que forma eles estão sendo apreendidos. Mas veja, quando se coloca central a política de avaliação como principal nesse processo a gente já começa a pensar em uma outra vertente, [...] na questão do ranqueamento [...]”
OB2-CF-P3-A	“Porque para mim, uma avaliação ela tem que ter além do objetivo de verificar o desempenho do aluno, ele também tem que servir como norteador da prática do professor. Então o professor, ele precisa modificar sua prática pedagógica para tentar fazer com que aquele aluno consiga mobilizar as habilidades necessárias”.
OB2-CF-P3-B	“[...]a avaliação, ela é contínua, então a primeira avaliação é o feedback que ele me dá dentro de sala. Então é a participação dele, é interação dele com os colegas [...]”

OB2-CF-P4-A	“Avaliação se articula com todo o processo de aprendizagem, sendo vista ou acompanhada em praticamente todos os momentos em que as crianças são solicitadas a participar da condução das aulas, seja através das leituras, da resolução de atividades, das tarefas feitas em casa, da participação individual e coletiva. Toda a manifestação da criança conta como expressão do que ela está aprendendo e de como está alcançando o conteúdo.”
OB2-CF-P4-B	“Essas manifestações somam-se a momentos de aplicação de exercícios específicos de avaliação propriamente ditos. Considero que essa avaliação específica não pode ter um peso único e ela se baste como instrumento absoluto para que a criança seja avaliada.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.2.3 Categoria G : *Influência do SPAECE*

Esta categoria tem como objetivo compreender de que forma os professores percebem a influência do SPAECE sobre suas práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula. A análise parte do entendimento de que essa influência pode se manifestar de forma direta — por meio da adoção de procedimentos e instrumentos avaliativos padronizados — ou indireta, a partir de alterações mais sutis no planejamento, nas abordagens pedagógicas e nas decisões curriculares tomadas pelos docentes.

As falas dos entrevistados revelam que o SPAECE interfere, em diferentes níveis, na maneira como os professores avaliam seus alunos. Alguns docentes relatam que, diante das exigências da avaliação externa, passaram a priorizar conteúdos cobrados pela matriz do SPAECE, a reorganizar cronogramas de ensino e a adotar modelos de provas semelhantes aos utilizados no sistema.

Essas práticas apontam para uma influência direta, que altera significativamente a dinâmica avaliativa escolar. Por outro lado, há também quem identifique influências indiretas, como a internalização de expectativas institucionais, a pressão por resultados e o estreitamento do olhar avaliativo, mesmo sem a imposição formal de instrumentos padronizados.

Essa dupla forma de influência se insere no que Freitas (2012) denomina de captura da prática pedagógica pela lógica da performatividade, em que os indicadores de desempenho passam a orientar não apenas o que se ensina, mas também como e para que se

avalia. Os dados analisados demonstram que os professores, ainda que conscientes das limitações do modelo, nem sempre conseguem escapar de seus efeitos reguladores, o que impacta diretamente a construção de uma avaliação mais formativa, contextualizada e significativa.

Ao investigar essas percepções, esta categoria contribui para evidenciar que a influência do SPAECE sobre a prática avaliativa docente é real, multifacetada e complexa, exigindo análise cuidadosa sobre os limites e as possibilidades de atuação dos professores em contextos de forte regulação educacional.

Quadro 11 – Categoria G: Influência do SPAECE

De que forma os professores percebem a influência (direta ou indireta) do SPAECE em suas práticas avaliativas cotidianas?	
OB2-CG-P1-A	“A gente trabalha estes conteúdos da matéria do currículo dos meninos na sala de aula com os livros didáticos, com os livros de práticas, material que vem da fundação Lema que é direcionado mesmo para a questão das avaliações externas. Ele vem muito focado naquela questão da leitura do texto. As habilidades que serão necessárias tirar naquele texto, na questão tal, duas ou três questões sobre o mesmo texto para tirar habilidades diferentes. Então a gente trabalha o material do PNLD e também trabalha o outro em concomitante, em paralelo para tentar equilibrar a questão dos materiais escolares com a expectativa no Spaece.”
OB2-CG-P1-B	“As escolas têm feito as avaliações do âmbito escolar baseada nos conteúdos, mas por essa cobrança tão grande do sistema nessa questão da língua portuguesa e da matemática, muitas vezes ocorre também substituição dos conteúdos que seriam abordados nas avaliações por provas voltadas, tendo como foco objetos do conteúdo do Spaece. Então muitas vezes, a gente para de fazer um trabalho voltado pro trabalho do PNLD, pra trabalhar mesmo as questões, né, lá no livro ‘Bem comum’ ou o livro da Paic, as questões de múltiplas escolhas mesmo para ensinar, vou dizer até uma palavra que não devo falar, mas assim, “doutrinar”, “adestrar”, ensinar ele a marcar qual é o tipo de questão que ele vai marcar.”

OB2-CG-P1-C	“[...]você precisa parar de fazer um trabalho em cima de conteúdos programáticos. [...]dar a resposta que o BID, que o banco mundial, que financia a educação do nosso município, do nosso estado, do nosso país querem.”
OB2-CG-P2-A	“A questão de adequação sempre vai existir principalmente dentro dessa lógica do Spaece. E essa adequação a gente remete muito a ideia de conformação, a gente remete a ideia de ser taxado, que tem que ser daquele modo”.
OB2-CG-P2-B	“Avaliação a partir de uma perspectiva de nota”
OB2-CG-P2-C	“[...]ele é muito cansativo e doloroso para o professor. Ele não é só cansativo e doloroso do ponto físico, mas do ponto intelectual.” “[...]ele é doloroso por quê? Porque o professor começa a se dedicar aos testes que ele começa a desenvolver, ou seja, eu chamo isso de treinamento dos alunos ao longo do ano.”
OB2-CG-P3-A	“[...]verificar o desempenho realmente dos nossos alunos" e servir como "norteador da prática do professor" para "modificar sua prática pedagógica."
OB2-CG-P3-B	“[...]você fica muito intransigente no decorrer da sua atuação porque você só está pensando naquele objetivo, que seria que a sua escola tivesse os maiores índices e você deixa um pouco de lado essa formação mais integral, mais humana do que o estudante ele precisa.”
OB2-CG-P3-C	“[...]SPAECE faz com que você fique inflexível. A sua prática pedagógica seja mais inflexível tendo em vista que você precisa gerar um resultado.”
OB2-CG-P4-A	“Tentamos trazer aspectos das abordagens características das provas do SPAECE para irem cruzando-se com a ordem dos conteúdos a serem trabalhados, selecionados para essa série específica. Acrescenta-se a esse processo, momentos avaliativos em que o exercício a ser avaliado é a resolução de provas do Spaece que foram feitas anteriormente, para corresponder às expectativas dos resultados a serem alcançados.”

OB2-CG-P4-B	“Considero grande e tenebroso clima de preocupação que paira nas escolas, anualmente, para que as crianças sejam conduzidas a sair-se bem nos resultados das provas aplicadas. Gera um cenário de uso de metodologias mais repetitivas com foco na resolução de provas que simulem os testes futuros.”
OB2-CG-P4-C	“[...]cobrança efetiva para que o professor trabalhe com foco no bom resultado para a prova do Spaece. Isso tudo sem esquecer de mencionar a quantidade de alunos em sala de aula, em média 30 alunos, no fundamental I e em média mais de 40 alunos no fundamental II, além de presença de alunos com necessidades especiais, fatores dificultadores para resultados mais fluído e assertivo para um número maior de alunos.”
OB2-CG-P4-D	“Para mim, a prática pedagógica dirigida para o Spaece se aproxima muito mais de um modelo de “educação bancária” (Paulo Freire), no qual esse exemplo de avaliação se apresenta para o aluno durante o ano todo por diversas vezes, de forma repetitiva e desinteressante.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.2.4 Categoria H: Critérios aplicados

Esta categoria busca compreender quais critérios são mobilizados pelos professores ao avaliar seus alunos e em que medida esses critérios se alinham ou divergem das diretrizes estabelecidas pelo SPAECE. Ao tratar da escolha e aplicação de critérios avaliativos, colocamos em análise a própria concepção de avaliação adotada pelos docentes e os sentidos que atribuem ao ato de avaliar.

As entrevistas evidenciam que muitos professores constroem seus critérios com base na observação do desenvolvimento do estudante, no acompanhamento processual da aprendizagem e em indicadores qualitativos que vão além dos resultados numéricos. Entretanto, também são perceptíveis adaptações aos parâmetros exigidos pela avaliação externa, especialmente nos anos de aplicação do SPAECE, quando critérios de correção, formato de atividades e exigências de desempenho passam a ser mediados por expectativas institucionais.

Essas tensões refletem a disputa entre uma concepção de avaliação formativa e dialógica — centrada na valorização da trajetória de cada aluno — e uma avaliação

normativa, voltada para metas, resultados e padrões de desempenho. Como afirma Libâneo (2001), a avaliação deve considerar a diversidade dos sujeitos e suas condições de aprendizagem, sendo incompatível com a padronização imposta por modelos externos. Já Freitas (2012) chama atenção para os riscos de que critérios heterônomos passem a orientar a prática avaliativa, enfraquecendo a autonomia do professor.

Ao analisar os critérios efetivamente utilizados pelos docentes, torna-se possível perceber como eles articulam saberes pedagógicos, pressões institucionais e compromisso com a aprendizagem. Essa análise permite não apenas identificar convergências e divergências em relação ao SPAECE, mas também evidenciar os modos pelos quais os professores negociam seus princípios avaliativos frente às exigências da política educacional.

Quadro 12 – Categoria H: Critérios aplicados

Quais critérios são aplicados pelos professores ao avaliar seus alunos, e como esses critérios se alinham ou divergem das demandas do SPAECE?	
OB2-CH-P1-A	“[...] às vezes os meninos não se alimentam em casa. Às vezes eles vêm pra cá sem uma boa alimentação, então, tem uma série de fatores, desde a questão do acompanhamento familiar, desde a questão da não realização das atividades e do acompanhamento em casa dessas atividades que precisam ser feitas e não são.”
OB2-CH-P1-B	“[...] muitas vezes ocorre também substituição dos conteúdos que seriam abordados nas avaliações por provas voltadas, tendo como foco objetos do conteúdo do SPAECE. [...] para trabalhar mesmo as [...] para ensinar, vou dizer até uma palavra que não devo falar, mas assim, “doutrinar”, “adestrar”, ensinar ele a marcar qual é o tipo de questão que ele vai marcar”.
OB2-CH-P2-A	“Mas meu aluno naquele momento ele não está bem. Naquele momento meu aluno não passou a noite bem, choveu, aconteceu algum problema dentro lá da comunidade dele. Ele passou por dentro da lama, por dentro da chuva. Muitas vezes meu aluno não se alimenta [...]”

OB2-CH-P2-B	“[...] essas avaliações internas de aprendizagem a gente vai trabalhar mais os conteúdos que a gente desenvolveu com os alunos, nas diversas disciplinas. Veja, o SPAECE não cobre as diversas disciplinas. Ele cobre Língua Portuguesa e Matemática. Então por isso que eu acho que, se existe, é muito pouco.”
OB2-CH-P3-A	“[...]a participação dele, é interação dele com os colegas, então isso tudo vai me dando indícios pra mostrar que ele está entendendo os assuntos. [...]resolução das próprias atividades, seja em sala, seja em casa, então qual é a postura desse estudante em relação a essas atividades.”
OB2-CH-P4-A	“Toda a manifestação da criança conta como expressão do que ela está aprendendo e de como está alcançando o conteúdo”
OB2-CH-P4-B	“Essas manifestações somam-se a momentos de aplicação de exercícios específicos de avaliação propriamente ditos. Considero que essa avaliação específica não pode ter um peso único e ela se baste como instrumento absoluto para que a criança seja avaliada.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.2.5 Análise e discussão

A análise das entrevistas com os docentes revela que as práticas de avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar são palco de uma tensão fundamental entre as concepções pedagógicas intrínsecas dos professores e as demandas extrínsecas impostas pelas políticas de avaliação em larga escala, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Essa dinâmica complexa influencia o planejamento, a escolha de instrumentos e as finalidades atribuídas à avaliação, evidenciando como os educadores buscam construir, adaptar e, por vezes, resistir às abordagens avaliativas vigentes.

Essas tensões foram corroboradas pela observação sistemática, realizada no campo de pesquisa. As anotações do diário de campo revelam uma rotina pedagógica marcada por atividades que promovem a leitura, a oralidade e a interpretação textual, competências valorizadas nas avaliações externas, especialmente no SPAECE (Apêndice C).

No ambiente da sala de aula, foi observado como o professor, de forma intencional, conduziu atividades ligadas a gêneros como poema, biografia e conto, utilizando

estratégias como leitura coletiva, discussão textual e ensaio de apresentações orais (Apêndice C). Em todas as ocasiões, o docente criou um ambiente acolhedor e favorável à participação dos alunos, inclusive dos mais tímidos ou com dificuldades de expressão (Apêndice C).

Embora o planejamento anual e semanal seja apontado como um componente essencial da prática docente, os relatos evidenciam que ele não ocorre de forma autônoma ou desvinculada de influências externas. Ao contrário, observa-se uma crescente vinculação entre o planejamento e a utilização de materiais didáticos específicos, frequentemente orientados para a preparação dos estudantes às exigências do SPAECE. Essa dinâmica revela uma tensão latente entre a autonomia profissional do professor e os direcionamentos impostos pelas políticas de avaliação em larga escala, que operam como forças estruturantes do trabalho pedagógico nas escolas públicas cearenses.

Os educadores entrevistados apresentam diferentes abordagens de planejamento que sustentam suas práticas avaliativas utilizando estratégias e ferramentas que ultrapassam as avaliações formais. A docente P3, por exemplo, no excerto OB2-CE-B menciona o uso de “vídeos, estudos de caso”, com o intuito de promover aulas mais “inovadoras”. Para a docente P3 a inovação vai muito além da inserção de tecnologias. Trata-se de diversificar as metodologias, propor atividades que integrem diferentes disciplinas (tais como gráficos, estudos de caso, narrativas) e criar ambientes de aprendizado que rompam com o modelo de ensino convencional.

Essa diversidade de recursos é um ponto crucial, pois, em tese, permitiria uma visão mais holística do aprendizado do aluno, ou seja, uma compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem dialoga com Freire (1996), ao defender que a educação deve ser um ambiente que favoreça o diálogo, promova o respeito às diversidades e valorize as identidades culturais dos estudantes.

Segundo o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12). Dessa forma, ao implementar metodologias que envolvem múltiplas linguagens, perspectiva e práticas interdisciplinares, a professora desempenha um papel importante na promoção de uma aprendizagem relevante, contextualizada e crítica voltada para a emancipação dos sujeitos.

A interligação dessas estratégias ocorre idealmente durante o planejamento pedagógico. O professor P3, nos excertos OB2-CE-A, destaca a importância do planejamento tanto anual quanto semanal. A percepção de P3 alinha-se à concepção de Libâneo (1994), para quem o planejamento escolar é um processo que visa racionalizar, organizar e coordenar as atividades dos professores, integrando as ações educacionais com a problemática do

contexto social. É nesse momento que o educador deveria integrar as diversas maneiras de avaliar com os objetivos de aprendizagem e os conteúdos a serem abordados. A utilização de “materiais específicos”, mencionados por P1, nos excertos OB2-CE -B, como livros didáticos, materiais complementares ou recursos próprios, também se insere nessa lógica de planejamento. A nosso ver, o ideal seria que esses materiais fossem selecionados e utilizados para apoiar tanto as metodologias de ensino quanto às formas de avaliação, formando um ciclo pedagógico coeso e significativo.

A conexão, ou por vezes desconexão, com as expectativas do SPAECE representa um ponto de conflito significativo. Embora a elaboração do ensino possa ter como objetivo uma avaliação contínua e formativa, o SPAECE, como uma avaliação externa em grande escala, tende a focar em critérios somativos e padronizados.

Em nossa análise, a implicação disso é que, mesmo que os educadores empreguem métodos variados em suas aulas, a pressão pelos resultados do SPAECE pode influenciar o planejamento de modo que ele venha a favorecer o treinamento de competências e conteúdos específicos exigidos na prova. Os materiais da Fundação Lemann ou do professor Adonis, citados por P1, no excerto OB2-CE-A, servem como exemplos de ferramentas que buscam alinhar o ensino aos critérios do SPAECE, destacando essa relação.

A diferença entre as "aulas inovadoras" de P3 e as "metodologias repetitivas para o SPAECE" de P4 evidencia claramente essa tensão. As aulas possuem um enfoque que favorece uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, enquanto as metodologias repetitivas se concentram predominantemente em simulados e na resolução de questões nos moldes da avaliação, com o objetivo principal de melhorar o desempenho em testes externos padronizados, ao contrário de uma prática pedagógica mais ampla e diversificada.

A professora P3, por sua vez, aponta que seus critérios de avaliação incluem “a participação [do aluno], sua interação com os colegas [...], a resolução de suas próprias atividades [...], e a atitude desse aluno em relação a essas atividades”(OB2-CE- P3-C). A professora P4, também reconhece diferentes manifestações dos alunos como indicativos de aprendizado, afirmando que “cada expressão da criança representa uma parte do que ela está absorvendo” (OB2-CF- P4-A).

Em contraste, os critérios do SPAECE são explícita ou implicitamente centrados no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, medido por meio de resultados quantitativos em testes padronizados. Como destaca o professor P2, “as avaliações internas de aprendizagem [...] trabalham mais os conteúdos desenvolvidos com os alunos nas diversas disciplinas”, enquanto o SPAECE “cobre apenas Língua Portuguesa e Matemática”

(OB2-CH- P2-B). Por outro lado, o professor P1 observa que o objetivo dessas avaliações é “dar a resposta que o BID, que o Banco Mundial que financia a educação [...] deseja” (OB2-CG-P1-C), evidenciando a lógica da prestação de contas e financiamento associada ao desempenho. Dessa forma, as práticas avaliativas dos professores são fundamentadas em uma perspectiva formativa e humanizada, enquanto a avaliação externa tende a reforçar um modelo técnico que pode reduzir a função pedagógica do planejamento e da avaliação escolar.

No que se refere às finalidades atribuídas à avaliação, as falas dos professores revelam um campo marcado por disputas e contradições, refletindo diferentes concepções sobre o papel da avaliação no processo educativo.

A crítica de docentes, como o professor P2, ao ranqueamento e ao foco excessivo nos resultados se fundamenta na compreensão de que a avaliação deveria cumprir uma função primordialmente formativa e diagnóstica, voltada para o acompanhamento da aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno. Para esse professor, a avaliação deve servir para “aprender conhecimentos”, e não para classificar escolas e estudantes. O ranqueamento, nesse sentido, é visto como um desvio de finalidade, pois desloca o foco do processo educativo para uma lógica de competição entre instituições e indivíduos.

Essa crítica é especialmente pertinente ao se considerar que a lógica dos rankings tende a criar uma cultura de pressão por resultados, que pode induzir ao estreitamento curricular assumindo que o que é valorizado são os conteúdos e habilidades cobradas pelos testes, “restringindo o currículo” (Freitas, 2012), ou seja, à priorização de conteúdos avaliados nas provas externas em detrimento de uma formação mais ampla e significativa.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas passam a ser moldadas por objetivos externos à sala de aula, voltadas quase exclusivamente à preparação para testes padronizados, com prejuízo para outros aspectos relevantes da aprendizagem como a reflexão crítica, a criatividade e o desenvolvimento socioemocional.

Esse cenário está intimamente relacionado ao conceito de cultura da performatividade, desenvolvido por Ball (2001), que se trata de um regime de regulação no qual o valor do trabalho docente é medido com base em indicadores de desempenho previamente definidos como metas quantitativas, classificações e resultados em avaliações externas. Em síntese, a performatividade é considerada “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação” (Ball, 2010, p. 38).

Nessa lógica, os professores e as instituições de ensino são levados a orientar suas práticas não necessariamente por princípios pedagógicos, mas sim pela necessidade de atender a exigências externas, transformando o processo educacional em uma atividade

voltada à produção de dados de performance. A performatividade, ao se tornar critério de legitimidade do trabalho docente, condiciona o planejamento, os materiais utilizados e os conteúdos priorizados em sala de aula, desfigurando a autonomia pedagógica e empobrecendo o currículo.

Como indicam os dados desta pesquisa, essa lógica influencia diretamente os objetivos da avaliação e o próprio sentido da docência. Dessa forma, a crítica do professor P2 ao ranqueamento ultrapassa o desconforto individual e revela uma dinâmica mais abrangente de controle e responsabilização docente, própria de um modelo de gestão educacional centrado na regulação por resultados.

A diferença entre a finalidade de “nortear a prática do professor”- P3- (OB2-CG-A) e a percepção de que a avaliação é “cansativa e dolorosa”- P2- (OB2-CG-C) ou “gera um clima tenebroso” -P4- (OB2-CG-P4-B) é significativa e revela as tensões inerentes ao processo avaliativo no contexto atual. “Nortear a prática do professor” -P3- alinha-se como uma concepção de avaliação formativa.

Nessa perspectiva a avaliação serve como um instrumento de feedback tanto para o aluno, que recebe informações sobre sua aprendizagem, quanto para o professor, que obtém insights sobre a eficácia de suas metodologias de ensino. Ela permite identificar dificuldades e ajustar o percurso pedagógico para melhor atender às necessidades dos estudantes.

Por outro lado, as percepções de que a avaliação é “cansativa e dolorosa”, como afirma P2, ou ainda que gera um “clima tenebroso”, como diz P4, estão frequentemente associadas à pressão por resultados imposta por avaliações externas como o SPAECE e a cultura da performatividade. Quando uma avaliação é percebida como um instrumento de controle, cobrança e potencial punição (ou recompensa), ela pode gerar ansiedade, estresse e desmotivação tanto nos alunos quanto nos professores. O foco se desloca da aprendizagem para o desempenho na prova e o processo avaliativo pode se tornar um fim em si mesmo, em vez de um meio para a melhoria da educação.

Essas diferentes percepções não são mutuamente excludentes, mas coexistem no cotidiano escolar, evidenciando as complexas e muitas vezes contraditórias demandas que recaem sobre os professores. Esses profissionais se veem divididos entre suas concepções ideais de avaliação (como instrumento para a aprendizagem) e as pressões reais do sistema (foco em resultados e rankings). Tal tensão evidencia que a prática avaliativa, longe de ser neutra, é atravessada por disputas de sentidos e condicionada por múltiplos fatores externos e institucionais.

Nesse contexto, a influência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) nas práticas avaliativas cotidianas dos professores emerge como um ponto central de tensão e adaptação, conforme evidenciado nas falas dos docentes. O SPAECE, concebido como uma ferramenta de avaliação em larga escala, exerce uma pressão significativa que molda não apenas as estratégias e instrumentos utilizados em sala de aula, mas também as finalidades atribuídas à avaliação, que muitas vezes deixam de priorizar o desenvolvimento integral do estudante para atender às exigências do desempenho mensurável.

Essa reconfiguração das finalidades avaliativas pode ser observada nas práticas pedagógicas descritas pelo professor P1, que relata como materiais didáticos — como os produzidos pela Fundação Lemann — são direcionados especificamente para as demandas das avaliações externas, com ênfase na leitura de textos e no domínio de habilidades previstas nos descritores do SPAECE.

Segundo ele, diante da forte cobrança institucional, muitas escolas chegam a substituir conteúdos curriculares mais amplos por provas-modelo voltadas exclusivamente para a lógica da avaliação. Em sua fala, P1 utiliza termos como “doutrinar” e “adestrar” para descrever o processo de preparar os alunos para a marcação correta das questões esperadas [OB2-CG-P1-A, OB2-CG-P1-B]. Essa prática de 'doutrinar' e 'adestrar' os alunos, relatada pelo Professor P1, encontra um eco direto nas críticas de Ravitch (2011).

A autora, ao descrever o modelo americano, percebeu que a “testagem... havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma” (Ravitch, 2011, p. 12). Para ela, essa lógica de responsabilização baseada em testes não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas e levando professores a ensinar truques para os testes. A fala do docente, portanto, não é um desconforto isolado, mas um reflexo da 'inflação dos escores' e da 'ilusão de progresso' que essa cultura produz.

Além disso, essa crítica também ecoa a concepção de Freire (1987), ao denunciar a “educação bancária” como uma prática que reduz o processo educativo à transmissão mecânica de conteúdos, desconsiderando o papel ativo e crítico do aluno na construção do conhecimento. Essa perspectiva é reforçada pela fala do professor P4, ao afirmar que “a prática pedagógica dirigida para o SPAECE se aproxima muito mais de um modelo de ‘educação bancária’ (Paulo Freire), no qual esse exemplo de avaliação se apresenta para o aluno, durante o ano todo por diversas vezes, de forma repetitiva e desinteressante” (OB2-CG-P4-D).

Sua observação revela como o processo de ensino, sob o peso das avaliações externas, tende a ser esvaziado de sentido formativo, tornando-se apenas uma preparação

instrumental para o teste. Assim, percebe-se que a influência do SPAECE ultrapassa a função diagnóstica da avaliação e passa a orientar, de forma direta e limitadora, os modos de ensinar e aprender no cotidiano escolar, contrariando concepções pedagógicas mais dialógicas, reflexivas e emancipatórias.

Nesse cenário, a fala do professor P2 reforça essa percepção ao afirmar que a “adequação” à lógica do SPAECE remete à ideia de “conformação” e de que “tem que ser daquele modo” [OB2-CG-P2-A]. Ele descreve o processo como “cansativo e doloroso” intelectualmente para o professor, que se dedica ao “treinamento dos alunos ao longo do ano” [OB2-CG-P2-C]. Essa visão ressalta o impacto negativo da pressão por resultados na autonomia e na saúde mental dos educadores que experimentam uma constante tensão entre seu compromisso formativo e as exigências externas.

Ainda que reconheça a importância de verificar o desempenho dos alunos e nortear a prática do professor [OB2-CG-P3-A], também aponta que o SPAECE pode tornar a prática pedagógica “inflexível”, pois o foco se volta para a geração de resultados e índices, deixando de lado a “formação mais integral, mais humana” do estudante [OB2-CG-P3-B, OB2-CG-P3-C]. Isso evidencia o dilema vivido por muitos docentes, que se veem obrigados a sacrificar abordagens mais criativas e sensíveis às especificidades dos alunos para atender a metas e indicadores definidos externamente, enfrentando uma tensão constante entre a busca por uma educação holística e as exigências de um sistema avaliativo padronizado.

Essa dissonância entre as diferentes concepções de qualidade é um ponto central no debate sobre o impacto das políticas de avaliação. A visão restrita de qualidade do SPAECE, focada em habilidades mensuráveis, contrasta fortemente com a visão integral dos professores, que abrange a vivência, a cultura, a resolução de problemas e os aspectos socioemocionais.

Ravitch (2011, p. 47) alerta para esse risco ao afirmar que a lógica de “melhorar os escores dos testes em leitura e matemática” produziu “montanhas de dados, não cidadãos educados”. Essa crítica sublinha a ideia de que a educação não pode ser reduzida a um conjunto de dados. Como a autora destaca, o que realmente importa na educação não pode ser mensurado, como “a habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente” (Ravitch, 2011, p. 252).

O professor P4 traz elementos que aprofundam essa discussão ao relatar como as abordagens típicas do SPAECE passam a moldar o planejamento escolar e os momentos avaliativos. A prática de resolver provas de anos anteriores, como forma de preparo, é

recorrente — uma estratégia que, embora eficaz do ponto de vista técnico, gera um “clima de preocupação” permanente nas escolas [OB2-CG-P4-A, OB2-CG-P4-B].

A escolha por metodologias repetitivas, voltadas à simulação dos testes, empobrece a experiência de aprendizagem e aproxima-se do modelo de “educação bancária” criticado por Freire (1987), conforme o próprio docente destaca [OB2-CG-P4-D]. Ele também aponta obstáculos estruturais — como salas superlotadas e presença de alunos com necessidades especiais sem o devido suporte — que tornam ainda mais difícil a obtenção de resultados positivos, revelando a face desigual da política avaliativa [OB2-CG-P4-C].

Em síntese, a influência do SPAECE é amplamente percebida como indutora de substituição de conteúdos, adoção de metodologias treinadoras e estreitamento curricular, com um hiperfoco em Língua Portuguesa e Matemática. As estratégias adotadas e as finalidades atribuídas à avaliação acabam sendo moldadas por essa lógica performativa, gerando um distanciamento das concepções pedagógicas defendidas pelos próprios professores. Muitos expressam o desejo de promover uma formação integral, dialógica e crítica, mas sentem-se constrangidos a atender às exigências do sistema, mesmo quando discordam delas.

Essa dinâmica, como analisam autores como Stephen Ball e Freitas, configura-se como expressão da cultura da performatividade e da lógica da responsabilização (accountability), em que o valor do trabalho docente passa a ser medido por indicadores de desempenho. O processo educacional, assim, é redirecionado para a produção de dados de performance, esvaziando parte de seu potencial formativo, ético e emancipador.

Essa tensão também se expressa nas práticas avaliativas cotidianas, onde os critérios aplicados pelos professores ao avaliar seus alunos revelam uma complexidade que muitas vezes diverge das demandas padronizadas do SPAECE. Enquanto a avaliação externa foca em resultados quantitativos, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, os docentes, em sua prática, levam em consideração uma gama mais ampla de fatores, que refletem a realidade social e as necessidades individuais dos estudantes.

O professor P1 e o professor P2 mencionam fatores externos como a falta de alimentação, problemas familiares e a violência na comunidade como elementos que afetam o desempenho do aluno na avaliação [OB2-CH-P1-A, OB2-CH-P4-A]. Esses fatores, embora não sejam captados pelo SPAECE, são considerados pelos professores como critérios implícitos em suas avaliações, criando uma lacuna entre a avaliação externa e a realidade dos alunos. P1 também reitera a substituição de conteúdos por provas voltadas ao SPAECE, ensinando o aluno a “marcar qual é o tipo de questão que ele vai marcar” [OB2-CH-P1-A].

Essa diferença de perspectiva se acentua na fala do professor P3 que enfatiza critérios como a participação e a interação do aluno com os colegas, bem como a resolução das atividades em sala e em casa, e a postura do estudante em relação a essas atividades, como indicativos de compreensão [OB2-CH-P3-A]. Esses critérios demonstram uma abordagem mais formativa e qualitativa da avaliação, centrada no acompanhamento do processo de aprendizagem, que vai além do mero acerto de questões em avaliações padronizadas.

Corroborando com essa visão, P4 afirma que “toda a manifestação da criança conta como expressão do que ela está aprendendo e de como está alcançando o conteúdo” [OB2-CH-P4-A], reforçando uma concepção de avaliação sensível às múltiplas formas de expressão e desenvolvimento dos estudantes. Para esse docente, a avaliação específica (provas) não pode ter um peso único e ser o instrumento absoluto para avaliar a criança [OB2-CH-P4-B]. Essa perspectiva humanizada da avaliação contrasta com a rigidez dos critérios do SPAECE.

O Professor P2 destaca que as avaliações internas de aprendizagem abordam os conteúdos desenvolvidos nas diversas disciplinas, enquanto o SPAECE se restringe a Língua Portuguesa e Matemática [OB2-CH-P4-A]. Essa diferença de abrangência reforça a ideia de que os critérios dos professores são mais amplos e buscam uma avaliação mais integral do aluno, em oposição ao foco limitado da avaliação externa.

É possível perceber que os critérios aplicados pelos professores em suas práticas avaliativas são multifacetados e consideram não apenas o desempenho cognitivo, mas também aspectos sociais, emocionais e comportamentais dos alunos. Essa abordagem contrasta com a padronização e o estreitamento curricular impostos pelo SPAECE, que se concentra em habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática. A tensão entre esses diferentes critérios revela a complexidade do trabalho docente e a necessidade de se considerar a totalidade do processo de aprendizagem, para além dos resultados de testes padronizados.

A análise das falas dos educadores reforça esse cenário multifacetado, no qual se entrelaçam tentativas de implementar práticas avaliativas diversas e formativas com a significativa influência das avaliações em larga escala, como o SPAECE. Nesse contexto, o planejamento pedagógico torna-se um espaço central de articulação (ou tensão) entre essas diferentes abordagens. As finalidades atribuídas à avaliação pelos docentes são igualmente diversas e, em algumas situações, até opostas, refletindo as pressões institucionais e os dilemas vividos no chão da escola. Compreender essas interações e contradições é essencial para construir estratégias que resgatem a avaliação como uma prática pedagógica

significativa, capaz de favorecer aprendizagens mais equitativas, contextualizadas e transformadoras.

Em conjunto, as análises indicam que o SPAECE opera como um dispositivo de regulação das práticas avaliativas docentes, mas não de forma absoluta. Os professores demonstram capacidade de interpretação, negociação e resistência frente às imposições institucionais, reafirmando seu protagonismo na construção de uma avaliação comprometida com o contexto e com a aprendizagem significativa. Esses achados corroboram a compreensão de que a prática avaliativa é, antes de tudo, uma prática política, situada historicamente e permeada por disputas de sentidos.

5.3 Analisar os sentidos e ressignificações atribuídos ao SPAECE

Nesta subseção, a análise se aprofunda nos elementos mais subjetivos da pesquisa, focando na maneira como os professores do 5º ano do Ensino Fundamental atribuem significados e reconfiguram o SPAECE em seu cotidiano pedagógico, no contexto das políticas de avaliação em larga escala. Diferentemente dos objetivos anteriores, que se concentraram na compreensão do sistema avaliativo e na descrição das práticas pedagógicas, à análise do sistema de avaliação e à descrição das metodologias pedagógicas, esta seção tem como objetivo compreender como os docentes, enquanto sujeitos ativos, interpretam, negociam e ajustam, em seu dia a dia, os impactos e demandas imposta por essa política.

A investigação se desdobra em duas categorias centrais e interligadas: primeiramente, exploram-se os Sentidos e Ressignificações da Política Avaliativa, onde se examinam as adaptações pedagógicas, a percepção sobre a autonomia docente, as formas de resistência e as concepções de qualidade que emergem em resposta ao SPAECE. Em seguida, a análise se aprofunda na Cultura da Performatividade, discutindo como a pressão por metas, os rankings, a responsabilização e o sentimento de vigilância se tornam forças que moldam não apenas as práticas, mas também a identidade e a subjetividade dos professores, revelando as complexas dinâmicas de poder e controle no cenário educacional cearense.

Os sentidos atribuídos ao SPAECE não se apresentam de forma única ou homogênea. Pelo contrário, os depoimentos revelam a coexistência de interpretações contrastantes: ora como ferramenta de acompanhamento da aprendizagem e diagnóstico pedagógico, ora como mecanismo de controle e padronização. Essa multiplicidade de sentidos demonstra que os professores não se limitam a reproduzir os discursos oficiais, mas

constroem, a partir de sua prática, posicionamentos críticos e estratégias de mediação frente às exigências institucionais.

A análise das ressignificações permite reconhecer que, mesmo diante de um modelo de avaliação prescritivo, os sujeitos da escola desenvolvem formas próprias de interpretar, adaptar e, por vezes, subverter os comandos normativos da política educacional. Como defendem Freitas (2012) e Saviani (2005), é no embate entre prescrição e práxis que se constroem alternativas pedagógicas, reafirmando o papel político do professor como sujeito de resistência e produção de sentidos.

As categorias a seguir foram estruturadas para evidenciar essas dinâmicas, organizando as diferentes formas de leitura e apropriação do SPAECE a partir da realidade concreta da escola pública e da experiência dos professores entrevistados.

5.3.1 Categoria I: Adaptações pedagógicas ao Spaece

Esta categoria examina como os professores modificam suas práticas pedagógicas em função das exigências do SPAECE, revelando um movimento de adaptação que, embora não necessariamente imposto de forma direta, influencia significativamente o cotidiano escolar. As entrevistas demonstram que, diante da centralidade da avaliação externa na organização do sistema educacional, os docentes se veem impelidos a reorganizar planos de aula, priorizar conteúdos alinhados à matriz de referência e aplicar instrumentos avaliativos semelhantes aos utilizados pelo sistema.

A observação no diário de campo reforça essa percepção, ao notar uma "naturalização, mesmo que de forma implícita, de práticas que agilizam a preparação dos estudantes para o SPAECE". A ênfase na fluência de leitura, na compreensão de diferentes tipos de texto e na familiarização com estruturas poéticas demonstra uma adaptação curricular que, mesmo sem ser explicitamente nomeada, reforça os objetivos da avaliação externa. O professor, nesse sentido, atua como um mediador que busca conciliar a formação com as exigências do sistema, evidenciando que o SPAECE, enquanto política pública, opera de maneira difusa, mas eficaz, no cotidiano das escolas.

Essas adaptações evidenciam o quanto o SPAECE tem operado como indutor de práticas pedagógicas que visam à obtenção de bons resultados nos testes. Como adverte Freitas (2012), trata-se de um processo de reconfiguração do trabalho docente, no qual a política avaliativa impõe seus ritmos e objetivos à dinâmica escolar. Ainda que essas adaptações nem sempre sejam assumidas como imposições, revelam o grau de penetração da

lógica da performatividade nas rotinas escolares.

Quadro 13 – Categoria I: Adaptações pedagógicas ao Spaece

Como os professores modificam seu ensino e avaliação em resposta ao SPAECE?	
OB3-CI-P1-A	"A gente trabalha estes conteúdos da matéria do currículo dos meninos... material que vem da fundação Lemann que é direcionado mesmo para a questão das avaliações externas. Ele vem muito focado naquela questão da leitura do texto."
OB3-CI-P2-A	"A gente trabalha o simulado. [...] temos também um livro chamado 'Bem comum' [...] do grupo Lemann[...]. [...] as ADRS, que são as avaliações de rede."
OB3-CI-P3-A	"O que eu percebo na escola é o movimento [...] de aulões. Os estudantes vão para a escola aos sábados e fazem simulados. Simulados com questões que já caíram no Spaece."
OB3-CI-P4-A	"Tentamos trazer aspectos das abordagens características das provas do Spaece para irem cruzando-se com a ordem dos conteúdos a serem trabalhados... momentos avaliativos em que o exercício a ser avaliado é a resolução de provas do Spaece que foram feitas anteriormente."

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.3.2 Categoria J: Percepção sobre autonomia docente

A segunda categoria tem como foco as percepções dos professores sobre sua própria autonomia no contexto das políticas de avaliação. As falas revelam sentimentos ambíguos: de um lado, a consciência do papel ativo que desempenham nas decisões pedagógicas; de outro, a sensação de que essa autonomia tem sido progressivamente limitada pelas exigências institucionais associadas ao SPAECE.

Os professores relatam que, embora ainda tomem decisões sobre estratégias e instrumentos, sentem-se frequentemente condicionados por metas, prazos e demandas externas. Esse tensionamento entre autonomia e controle é abordado por Libâneo (2001) ao

afirmar que a profissionalização docente pressupõe liberdade de julgamento e responsabilidade ética, ambas ameaçadas quando a avaliação se transforma em instrumento de padronização.

A escuta dos sujeitos revela, portanto, não apenas os limites impostos à autonomia docente, mas também as tentativas de preservá-la e ressignificá-la no interior da escola, mesmo sob o peso das políticas avaliativas.

Quadro 14 – Categoria J: Percepção sobre autonomia docente

Como os professores se sentem em relação à sua liberdade de ensino e decisão diante do SPAECE?	
OB3-CJ-P1-A	“A gente trabalha muito com o conteúdo do professor Adonis ⁴ , que é direcionado para o Spaece. Ele falou sobre a questão da diretriz da matriz de referência do Spaece que mudou. [...] Ele vem muito focado naquela questão da leitura do texto, de como vai ser trabalhada aquela habilidade, que vai ser precisada tirar naquele texto.”
OB3-CJ-P1-B	“A gente tem tentado fazer muitas atividades, direcionar muito simulados para que eles façam, mas daquele jeito.”
OB3-CJ-P2-A	"Na política pública de avaliação, ela não pode se tornar uma desculpa para se colocar como central no processo de ensino e aprendizagem."
OB3-CJ-P2-B	“[...] o professor tem que cumprir o que está sendo orientado.”
OB3-CJ-P3-A	[...] é uma participação limitadora. [...] estou deixando de lado um conjunto de outras habilidades, outras competências gerais ligadas mais a questões culturais [...]. [...] é limitante.”

⁴ Adonis, é um professor que possui um site contendo materiais pedagógicos alinhado ao SAEB e SPAECE: Disponível em: <https://adonisdutra.com.br/>. Acesso em 20 ago. 2025.

OB3-CJ-P3-B	“[...] o ensino pautado somente na avaliação externa é muito negativo [...], ele vai limitar a possibilidade do professor trabalhar a diversidade.”
OB3-CJ-P3-C	“[...] você só está pensando naquele objetivo, que seria que a sua escola tivesse os maiores índices, e você deixa um pouco de lado essa formação mais integral, mais humana do que o estudante precisa.”
OB3-CJ-P3-D	“O SPAECE faz com que você fique inflexível. A sua prática pedagógica, ela seja mais inflexível tendo em vista que você precisa gerar um resultado.”
OB3-CJ-P4-A	"levando-o a cumprir uma proposta didática de repetição de aplicação e resolução de provas, diminuindo sua manifestação mais livre para levar metodologias e/ou conteúdos, considerados por ele mais relevantes."
OB3-CJ-P4-B	“O momento das avaliações é o momento em que o professor não propõe, ele aplica e depois confere.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.3.3 Categoria L: Formas de resistência

Nesta categoria são analisadas as formas de resistência construídas pelos professores frente às imposições diretas ou indiretas do SPAECE. Essas resistências não se manifestam, necessariamente, como oposição explícita, mas se expressam por meio de pequenas rupturas, deslocamentos e reinterpretações da política avaliativa no fazer docente.

As falas revelam ações como a incorporação crítica das orientações, a valorização de dimensões da aprendizagem não contempladas pela avaliação externa e o esforço de manter a avaliação como instrumento de diálogo com o aluno, e não apenas como medição de desempenho. Tais práticas confirmam o que Saviani (2005) define como práxis pedagógica: a capacidade do professor de transformar a realidade educacional, ainda que em contextos adversos.

Assim, mesmo em meio à racionalidade técnico-burocrática que marca a gestão educacional contemporânea, os professores constroem caminhos de resistência que reafirmam

a avaliação como um processo formativo e comprometido com a realidade concreta dos estudantes.

Quadro 15 – Categoria L: Formas de resistência

Quais são as estratégias (explícitas ou implícitas) que os professores utilizam para manter sua identidade pedagógica ou para mitigar os impactos negativos do SPAECE?	
OB3-CL-P1-A	“Tentando. Tentando um dia, conseguindo algumas vezes. Tentando outro dia, não conseguindo. Persistindo [...]. A gente precisa ser resiliente, tentar mais uma vez. Já dizia o maluco beleza, “tente outra vez”, e a gente faz isso.”
OB3-CL-P1-B	“A gente faz as avaliações , a gente faz os testes, a gente cria os planos e metas para direcionar um trabalho para tentar sanar ou dirimir as dificuldades deles em determinadas habilidades. Com alguns a gente consegue, alguns a gente consegue melhorar, outros não e assim a gente vai levando na tentativa.
OB3-CL-P1-C	“A gente faz. As escolas têm feito as avaliações do âmbito escolar baseada nos conteúdos, mas por essa cobrança tão grande do sistema nessa questão da língua portuguesa e matemática, muitas vezes ocorre a substituição dos conteúdos [...] tendo como foco os objetos do conteúdo do SPAECE. [...] a gente para de fazer um trabalho [...], para trabalhar mesmo as questões, lá no livro ‘Bem comum’ ou o livro do Paic, as questões de múltiplas escolhas [...] para ensinar, vou dizer até uma palavra que não devo falar, mas assim, “doutrinar”, “adestrar”, ensinar ele a marcar qual é o tipo de questão que ele vai marcar. Eu nem considero certo, mas tem acontecido por causa da cobrança tão grande [...]”
OB3-CL-P2-A	"trazer os clássicos para eles estudarem e quando eu trago só a língua portuguesa e a matemática eu deixo de dar essa oportunidade para os nossos alunos. É como se a gente estivesse limitando os nossos alunos, não é? Não existe uma explanação de mundo, é só aquilo ali."
OB3-CL-P2-B	“O professor tem que ter o discernimento, discernimento é essa palavra para poder separar o joio do trigo.”

OB3-CL-P2-C	<p>“[...] o professor deixa de cumprir todo aquele processo de ensino aprendizagem, todos aqueles conhecimentos, todas aquelas inspirações, ligados na arte, na cultura, ao teatro, ligado a própria matemática mesmo [...] trabalhar o tangram com os alunos. [...] língua portuguesa, a parte oral e a discursiva. [...] todos esses conhecimentos e todos esses momentos [...] deixam de acontecer.”</p>
OB3-CL-P2-D	<p>“As avaliações podem acontecer, mas elas não podem superar as outras disciplinas. A gente tem que deixar que as coisas aconteçam. Por que não colocar um sistema de avaliação que possa mensurar os outros conhecimentos desenvolvidos? [...] Por que não trabalhar as outras disciplinas? Ai é uma questão que não depende da gente.”</p>
OB3-CL-P3 -A	<p>“Eu não sinto nenhuma pressão do meu grupo gestor em relação ao SPAECE.[...] Não sinto pressão [...] dos meus estudantes terem que serem os melhores. [...] Cada professor tem consciência que dentro da sua prática pedagógica, a gente está trabalhando sim as diversas habilidades. [...] a minha maior função é fazer com que esse aluno seja mais crítico, ele seja reflexivo em relação às coisas que acontecem no entorno, como também em relação a diversos assuntos que a gente trabalha ao longo do ano letivo. [...] Então assim, meu papel ali é... conduzir da melhor forma esses conhecimentos que eles já possuem.”</p>
OB3-CL-P3 -B	<p>“Eu sou bem sincera contigo. Eu não tenho nenhuma expectativa do SPAECE. [...] eu sei que ele vai medir desempenho dos meus alunos, mas eu não estou com nenhuma expectativa em relação a essa avaliação , sendo bem sincera. Em relação a adequação das avaliações da escola a essa avaliação externa , até o exato momento eu não estou fazendo nenhuma adequação. ”</p>
OB3-CL-P3 -C	<p>“Eu trabalho com as habilidades que são exigidas que os alunos desenvolvam. [...] trabalho com os assuntos que são determinados para estes estudantes nesta etapa do conhecimento [...]. [...] eu me preocupo muito com os resultados do Spaece , no entanto eu não direciono minha prática pedagógica para esses resultados.”</p>

OB3-CL-P4-A	"Considero que o resultado positivo se dá pelo uso de metodologias que busquem envolver o interesse e a participação do aluno, e que tornem as aulas mais felizes e atrativas por promoverem intervenções significativas relacionadas e relacionando conteúdos e abordagens diretamente ligadas ao cotidiano e vivências próprias dos alunos em seus contextos específicos."
OB3-CL-P4-B	"O planejamento acontece semanalmente, embora ele possa ser modificado de acordo com possíveis interferências. Por exemplo, se acontece de chover no horário do início da aula, e a presença dos alunos se mostra muito reduzida, opto por alterar o que havia sido planejado anteriormente."
OB3-CL-P4-C	"A ênfase na participação dos alunos, para mim, é muito importante, pois embora o professor conduza a aula, mas o conhecimento e as intervenções feitas pelas crianças enriquecem as experiências, tornando a aula mais dialógica e mais compreensível para a maioria."
OB3-CL-P4-D	"Considero que essa avaliação específica não pode ter um peso único e ela se baste como instrumento absoluto para que a criança seja avaliada."

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.3.4 Categoria M: Concepções de qualidade

A categoria M busca compreender quais concepções de qualidade da educação são mobilizadas pelos professores ao se referirem ao SPAECE e à avaliação em geral. As entrevistas revelam que a noção de qualidade associada ao desempenho em testes padronizados nem sempre é coincidente com aquela que os docentes defendem como ideal para a escola pública.

Enquanto o discurso oficial tende a vincular qualidade ao alcance de metas e indicadores, os professores enfatizam aspectos como o desenvolvimento integral do aluno, a valorização da diversidade, o vínculo afetivo e a relevância social do conhecimento. Essa concepção ampliada de qualidade educacional confronta a lógica quantitativa do SPAECE e reforça a crítica de Freitas (2012) à ideia de que se pode reduzir a complexidade do ensino a números e rankings.

Ao resgatar essas vozes, evidenciamos a existência de projetos pedagógicos alternativos à lógica da performatividade, nos quais a qualidade é entendida como um processo dialógico, ético e situado, em oposição à sua definição normativa e mercantilizada.

Quadro 16 – Categoria M: Concepções de qualidade

O que os professores entendem por "qualidade da educação" ou "aprendizagem significativa"? Como essa concepção se alinha ou se choca com o que o SPAECE representa?	
OB3-CM-P1-A	"A gente está tentando. A gente tem tentado fazer muitas atividades, direcionar muito simulados para que eles façam, mas daquele jeito."
OB3-CM-P1-B	"Eu penso que o SPAECE ele focou muito na língua portuguesa e na matemática e não está sendo suficiente. As crianças, não sei se por conta de novas tecnologias que vieram, num primeiro momento para tentar melhorar a educação, no meu ver piorou."
OB3-CM-P1-C	"Os meninos não querem estudar, eles não querem ler. Nas salas de aula, os meninos querem que você dê resposta para todas as atividades. Eles não querem pensar..."
OB3-CM-P1-D	"Lógico, avaliação é avaliação, só que uma está focando em conhecimento e o outra tá focando em determinadas habilidades que o sistema quer que ele tenha para entrar no mercado de trabalho e uma série de outras coisas."
OB3-CM-P1-E	"Essa progressão automática ela é nociva ela faz mal pra ele e faz mal para nós, porque a gente se frustra enquanto professor, por tentar fazer um bom trabalho, um trabalho de excelência e muitas vezes em não conseguindo a gente vê o aluno que não obteve um bom resultado no ano letivo progredir."
OB3-CM-P2-A	"O que a gente entende por política pública de avaliação é no sentido de certa forma dá oportunidade, mas veja a política pública de avaliação, ela não pode se tornar uma desculpa para se colocar como central no processo de ensino e aprendizagem. Ela é válida, as avaliações são importantes até para os nossos conhecimentos né,

	aqueles conhecimentos que a gente desenvolve junto com os alunos a gente saiba de que forma eles estão sendo apreendidos."
OB3-CM-P2-B	"Na educação não pode ser assim. Na educação todos têm que ganhar. Na educação não pode ter vencedores e pessoas que não tem um determinado conhecimento, ou até tem, mas as pessoas naquele momento não conseguiram desenvolver, mas as pessoas dizem: "não aquele profissional não é bom porque os meus alunos não se saíram bem e tal"... então o Spaece ele não pode ser um divisor de águas. A gente precisa unir e o que não une, separa. Então, na minha concepção, a gente precisa ter o SPAECE ou as avaliações como algo que possa contribuir para o nosso processo de ensino e aprendizagem e não dividir esse processo, ok?"
OB3-CM-P2-C	"Principalmente porque ela não proporciona os conhecimentos mais elaborados que são desenvolvidos pela humanidade para os alunos."
OB3-CM-P2-D	"Veja, eu coloco como centro desse processo a língua portuguesa e matemática. Agora observe, nós temos aí a arte, a geografia, a história, a ciência que muitas vezes ficam fora desse processo ou se a gente consegue vislumbrar de certa forma é de uma forma muito superficial [...]"
OB3-CM-P2-E	"É passar para os nossos alunos os melhores conhecimentos, trazer os clássicos para eles estudarem e quando eu trago só a língua portuguesa e a matemática eu deixo de dar essa oportunidade para os nossos alunos. É como se a gente estivesse limitando os nossos alunos, não é?"
OB3-CM-P3-A	"Eu entendo que a política pública de avaliação, elas são ações do governo que tem como objetivo verificar o conjunto de habilidades, competências, conhecimentos, que os estudantes desenvolveram ao longo da educação. Então ela tem esse norte. Então a política pública de avaliação ela tem esse objetivo de avaliar justamente para poder verificar essa dita qualidade de educação que se tanto fala."
OB3-CM-P3-B	"Porque se for pegar a base nacional curricular, ela vai dizer quais são os conhecimentos, as habilidades, as competências que os meninos precisam desenvolver em cada série específica. Então, quando eu coloco uma política de avaliação dentro daquela determinada série é

	para verificar se realmente está sendo atingido. Se, realmente, aquele ensino que está sendo ofertado ele, o aluno, conseguiu ter êxito nesse processo de escolarização."
OB3-CM-P3-C	"Para mim, uma avaliação ela tem que ter além do objetivo de verificar o desempenho do aluno, ela também tem que servir como norteador da prática do professor. Então o professor precisa modificar sua prática pedagógica para tentar fazer com que aquele aluno consiga mobilizar as habilidades necessárias."
OB3-CM-P3-D	"Eu acredito que o SPAECE é benéfico no sentido da gente perceber realmente como é que está o desempenho dos estudantes, dentro das habilidades de língua portuguesa e matemática. Então, para eu conseguir verificar isso, claro que eu preciso avaliar de alguma forma."
OB3-CM-P3-E	"No entanto, eu acredito que um ensino pautado somente para avaliação externa ele é muito negativo tendo em vista que, dependendo do contexto da minha escola, dependendo do contexto que a minha comunidade possui, ela restringe o ensino. Eu não consigo trabalhar tão livremente a cultura popular, por exemplo, mais fortemente por conta de uma restrição mesmo da própria avaliação. Então, dependendo da forma que ela é feita, eu acredito que ela vai implicar justamente isso, ela vai limitar a possibilidade do professor trabalhar a diversidade, entendeu."
OB3-CM-P3-F	"A sua prática pedagógica é mais inflexível tendo em vista que você precisa gerar um resultado. Então a prática ela não fica totalmente inovadora, você fica muito intransigente no decorrer da sua atuação porque você só está pensando naquele objetivo, que seria que a sua escola tivesse os maiores índices e você deixa um pouco de lado essa formação mais integral, mais humana do que o estudante ele precisa."
OB3-CM-P3-G	"A perda é muito grande porque a gente está pensando numa formação integral do estudante. Se é uma formação integral do estudante, não necessariamente a gente vai ter, por exemplo, somente habilidade ligadas ao desenvolvimento cognitivo dele. Só isso não é o suficiente, infelizmente."

OB3-CM-P4-A	"Representam propostas teóricas pensadas para a educação que implementadas na prática de sala de aula corroboram para analisar as diversificadas realidades das instituições educacionais e como consequência desenvolver ações metodologias que favoreçam maiores avanços nos processos de ensino e aprendizagem."
OB3-CM-P4-B	"Considero que o SPAECE colabora para medir o desenvolvimento e a evolução dos estudantes em relação ao que se ensina e aprende, mas ao mesmo tempo não alcança muitas necessidades apresentadas no dia a dia das escolas. Uma dessas necessidades refere-se às condições de acesso, acolhimento e permanência de alunos ditos "atípicos" (especiais) nos processos de inclusão e promoção de qualidade."
OB3-CM-P4-C	"O SPAECE consegue, através da análise do resultado de provas aplicadas em diferentes níveis do ensino fundamental I e II, promover uma possível melhora na qualidade da educação, implicando em todos os outros níveis e modalidades de ensino, partindo da premissa de que a educação é uma responsabilidade a ser compartilhada pelos governos, escolas, professores, estudantes e pais."
OB3-CM-P4-D	"Não considero que os resultados positivos no que se refere à evolução da aprendizagem dos alunos se dê pela presença da proposta do SPAECE."
OB3-CM-P4-E	"Acredito em metodologias mais dialógicas e que promovam a criatividade, a participação e a criação."

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.3.5 Categoria N: Pressão por metas e resultados

A cultura da performatividade, conforme discutido nas seções anteriores, opera por meio de mecanismos que induzem uma pressão constante por resultados e metas. Esta subcategoria aprofunda a análise da percepção dos professores sobre essa pressão, evidenciando como a ênfase na gestão de resultados, impulsionada pelo SPAECE, se manifesta no cotidiano escolar e afeta suas práticas e seu bem-estar profissional.

A partir das narrativas dos docentes, é possível observar que essa pressão se traduz em expectativas explícitas por parte da gestão e da comunidade, gerando um ambiente

de cobrança que, em alguns casos, pode ser percebido como opressor.

A seguir, os depoimentos revelam as diferentes facetas dessa pressão, que se articula com a necessidade de prestação de contas e com as lógicas de financiamento da política educacional.

Quadro 17 – Categoria N: Pressão por metas e resultados

Como o professor percebe a pressão/influência por metas e resultados no contexto da sua escola em relação ao SPAECE? Quais são as expectativas impostas ao professor ou à escola em relação aos resultados do SPAECE?	
OB3-CN-P1-A	“Acredito que toda política pública é voltada para questões de financiamentos de serviços, de prestação de serviços públicos, essa parte que fala sobre a questão de avaliação, eu acho que é no intuito de que a sociedade tenha uma resposta numérica, tanto quantitativo quanto qualitativo, no serviço que está sendo prestado [...]. Eu penso que o Spaece... ele focou muito na língua portuguesa e na matemática e não está sendo suficiente... Eu acho assim, o SPAECE ele não ajudou muito não. Certo, eu tenho a impressão que até piorou.”
OB3-CN-P1- B	“[...] do meio do ano pra lá ainda é pior porque fica ainda mais pressão. Pressão em cima da gestão. Pressão em cima dos coordenadores. Pressão em cima dos professores. E aí você termina como? Ou dá ou desce.”
OB3-CN-P1-C	“[...] foco muito grande em cima dessas dessas avaliações, né. Direcionou muito para língua portuguesa e matemática e esqueceu-se o resto. Então os meninos terminam perdendo um pouco desse conhecimento de mundo, porque foca tanto em língua portuguesa e matemática [...]”
OB3-CN-P1-D	“Lamentavelmente, apesar de tudo que eu já falei aqui, eu, na minha visão, enquanto leigo, não leigo, professor leigo, não sou doutor. Eu queria deixar claro que pra mim o SPAECE atrapalha e continuo dizendo para você.”

OB3-CN-P1-E	<p>“Muitas vezes, a gente para de fazer um trabalho voltado pro trabalho do PNLD, para trabalhar mesmo as questões, lá no livro do ‘Bem comum’ ou o livro do PAIC, as questões de múltipla escolha mesmo para ensinar, [...] “doutrinar”, “adestrar”, ensinar ele a marcar qual o tipo de questão que ele vai marcar. Eu nem considero certo, mas tem acontecido por causa da cobrança tão grande do português.”</p>
OB3-CN-P1-F	<p>“[...] essa cultura da performatividade, eu acho que acaba gerando muitos anseios na gente, muitas frustrações. Porque a cultura da performatividade quer os resultados e aí em cima da gente vem essa cobrança.”</p>
OB3-CN-P2-A	<p>“Mas veja, quando se coloca central a política de avaliação como principal nesse processo a gente já começa a pensar em uma outra vertente, ou seja, simplesmente na questão do ranqueamento, simplesmente na questão dos números. E aí é o que é negativo nessa questão das avaliações.”</p>
OB3-CN-P2-B	<p>“[...] o professor está muito focado no processo de ensino aprendizagem relacionado ao SPAECE, principalmente as turmas do 2º, 5º, 9º e do 3º ano também do ensino médio. Veja que esse professor já começa o ano aflito. Ele já inicia o ano letivo vindo de que forma ele vai trabalhar os seus resultados, vai trabalhar a sua turma.”</p>
OB3-CN-P2-C	<p>“Na medida que o tempo foi passando, o SPAECE se tornou uma competitividade entre as escolas. E aí esse processo de competitividade que acontece uns ganham e outros perdem. Na educação não pode ser assim. Na educação todos têm que ganhar. Na educação não pode ter vencedores e pessoas que não tem um determinado conhecimento, ou até tem, mas as pessoas naquele momento não conseguiram desenvolver mas as pessoas dizem: “ não aquele profissional não é bom porque os meus alunos não se saíram bem e tal”... Então o SPAECE, ele não pode ser um divisor de águas”.</p>
OB3-CN-P2-D	<p>“O professor, ele de certa forma está sendo muito influenciado por esse processo de bonificação, por esse processo de dizer que você é melhor, por esse processo de ranqueamento e muitas vezes a classe dos professores está sendo dividida em meio a essa avalanche [...] de cobranças por resultados.”</p>

OB3-CN-P2-E	“O processo do SPAECE é muito cansativo e doloroso para o professor. [...] Eu chamo isso de treinamento dos alunos ao longo do ano.”
OB3-CN-P2-F	De forma muito tímida. Ele é implementado, mas no sentido da accountability. Esse processo de implementação dos resultados é mais cobrança por resultados. Ele lida mais com a questão da responsabilização, ele dá mais com a questão da informação que eu passo, tá. E aí se os resultados forem bons, bonificados, se não forem bons você é colocado de certa forma, não que seja à parte, mas você fica um pouco alheio a situação, [...]. Então assim, essa implementação de resultado [...] algo positivo, não vejo muito não.”
OB3-CN-P3-A	“Mas eu acredito que, um ensino pautado somente para avaliação externa ele é muito negativo tendo em vista que, dependendo do contexto da minha escola, dependendo do contexto que a minha comunidade possui, ela restringe o ensino. Eu não consigo trabalhar tão livremente a cultura popular, por exemplo, mais fortemente, por conta de uma restrição mesmo da própria avaliação.”
OB3-CN-P3-B	“O fato de você estar dentro de uma escola que tem uma pressão muito grande em cima do Spaece faz com que você fique inflexível. A sua prática pedagógica é mais inflexível tendo em vista que você precisa gerar um resultado. Então a prática ela não fica totalmente inovadora. Você fica muito intransigente no decorrer da sua atuação porque você só está pensando naquele objetivo, que seria que a sua escola tivesse os maiores índices e você deixa um pouco de lado essa formação mais integral, mais humana.”
OB3-CN-P3-C	“Já o ponto negativo que eu vejo, que no caso seria o fato de não acontecer essa contribuição na vida acadêmica é o fato de que se a escola estiver totalmente voltada, o ano letivo inteiro, por uma pressão psicológica de que eles precisam ter bons resultados e fazer essa pressão muito forte neles em relação a essa avaliação, isso é um ponto muito negativo porque pode acarretar diversas sequelas psicológicas nesse estudante.”
OB3-CN-P3-D	[...] Existe um movimento em direção à melhoria dos resultados e a gestão trabalha com esse olhar muito voltado para o resultado.”
OB3-CN-P3-E	“Quando se aproxima o período do SPAECE, tudo gira em torno disso. A cobrança vem, principalmente porque os dados anteriores geram expectativas para a edição seguinte.”

OB3-CN-P3-F	<p>“Devido essa cultura de sempre ter resultado, de sempre bonificar as instituições que melhor apresentam desempenho nessas avaliações externas ocorre uma pressão muito grande em cima dos professores, para que esses professores treinem realmente esses estudantes, eles façam esse treinamento. Então a motivação, eu acredito que o professor não seja motivado, ele seja pressionado realmente a fazer acontecer esse movimento na escola. Então existe uma pressão muito grande tanto em relação a instituição de ensino que ele trabalha como também em relação ao distrito de educação que pressionam os coordenadores e diretores para que esse movimento aconteça. É meio que uma pressão invisível que acontece e por mais que a sua escola não exija esse movimento agora , não pressione agora, em algum momento do ano letivo ela vai pressionar.”</p>
OB3- CN-P4-A	<p>“Considero grande e tenebroso clima de preocupação que paira nas escolas, [...] para que as crianças sejam conduzidas a sair-se bem nos resultados das provas aplicadas [...]. Gera um cenário de uso de metodologias mais repetitivas com foco na resolução de provas que simulam os testes futuros”.</p>
OB3- CN-P4-B	<p>“Inclusive porque há também uma cobrança efetiva para que os professores trabalhem com foco no resultado para a prova do SPAECE.”</p>
OB3- CN-P4-C	<p>“Infelizmente os resultados servem mais para ‘mostrar dados’ do que para subsidiar a prática pedagógica. O foco acaba sendo mais nos números do que nos sujeitos.”</p>
OB3- CN-P4-D	<p>“A cultura de performatividade, ao que me parece, é uma proposta que se referenda em situações que se dão em instituições financeiras, econômicas, chegando ainda a ser instituídas no âmbito da educação superior, em universidades. No caso da escola, essa cultura também existe e nós nos tornamos refém de uma lógica de imposição de resultados de alto desempenho, além da cobrança da realização de alcance de bons resultados em prazos cada vez mais curtos.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.3.6 Categoria O: Rankings e Bonificações

A cultura da performatividade, fundamentada na lógica de mercado, utiliza de forma sistemática mecanismos de comparação e recompensa para estimular a competição entre as escolas e seus profissionais. Esta categoria de análise explora como os professores

percebem a influência dos rankings e das bonificações, que se tornaram elementos centrais no ecossistema do SPAECE.

Os depoimentos a seguir demonstram que, embora a intenção possa ser a de motivar e premiar o desempenho, a prática desses mecanismos gera tensões significativas, impactando o clima escolar, as relações de trabalho e a própria concepção de qualidade da educação. A análise revela uma ambivalência por parte dos docentes, que reconhecem o valor simbólico e material das bonificações, mas questionam a validade de uma política que reduz o complexo processo educativo a posições em um ranking.

Quadro 18 - Categoria O: Rankings e Bonificações

Como você vê a questão do ranqueamento de escolas ou turmas a partir dos resultados do SPAECE? Você percebe que a escola ou os professores são bonificados (ou penalizados) com base nesses rankings ou resultados? Como isso acontece?	
OB3- CO-P1-A	“Eu tenho a impressão que a política pública de avaliação esteja voltada à questão do financiamento mesmo da educação, tanto na esfera municipal, quanto na esfera estadual e na esfera federal, penso que seja assim.”
OB3- CO-P1-B	“É a história da meritocracia também. Mexe com todos nós, mexe com eles”
OB3-CO-P2-A	“Na medida que o tempo foi passando, o SPAECE se tornou uma competitividade entre as escolas. E aí esse processo de competitividade que acontece uns ganham e outros perdem. Na educação não pode ser assim.”
OB3-CO-P2-B	“O professor, ele de certa forma está sendo muito influenciado por esse processo de bonificação, por esse processo de dizer que você é melhor, por esse processo de ranqueamento e muitas vezes a classe dos professores está sendo dividida em meio a essa avalanche [...] de cobranças por resultados.”
OB3-CO-P2-C	“Nós temos duas premiações aqui no nosso universo. Uma premiação do estado do Ceará, ele premia todas as escolas municipais que ele está enquanto guarda-chuva do estado avaliador, e existe um processo de

	avaliação e um processo de premiação também do município de Fortaleza.”
OB3-CO-P2-D	“De forma muito tímida. Ele é implementado mas no sentido da accountability. Esse processo de implementação dos resultados é mais cobrança por resultados. Ele lida mais com a questão da responsabilização, ele dá mais com a questão da informação que eu passo, tá. E aí se os resultados forem bons, bonificados, se não forem bons você é colocado de certa forma, não que seja à parte, mas você fica um pouco alheio a situação, tá certo. Então assim, essa implementação de resultado também ela tem destaque muito nos municípios, no estado, nas prefeituras por ranqueamento. É mais ou menos nesse sentido. Mas implementação de algo positivo, não vejo muito não, tá é isso.”
OB3-CO-P3-A	“Existe uma expectativa, sim, por bons resultados. A escola se mobiliza e, de alguma forma, esse esforço coletivo é reconhecido. [...] Mas, às vezes, essa valorização vem mais na forma de comparação entre escolas do que em incentivo pedagógico.”
OB3-CO-P3-B	“Eu não sinto nenhuma pressão do meu grupo gestor em relação ao SPAECE, não sinto. Então é algo que a gente sabe que vai acontecer. É algo que é necessário medir sim o desempenho dos estudantes, mas é algo que eu não sinto pressão. Pressão em qual sentido? Dos meus estudantes terem que serem os melhores. A escola precisa atingir o verde.”
OB3-CO-P3-C	“Eu acredito que independente da escola que você está atuando ele vá interferir na avaliação de aprendizagem porque a gente observa que nas instituições públicas uma parte do recurso financeiro dela é destinado a partir da posição que os alunos tiram essas avaliações externas. Então quanto maior o êxito dos alunos nessas avaliações, maior é o retorno financeiro.”
OB3-CO-P4-A	“[...] as provas do SPAECE sinalizam para o governo do Estado, que acompanha os processos educativos por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), utilizam dados obtidos para propor melhorias através, inclusive, do valor que cada unidade recebe, de acordo com os melhores resultados. Esse valor poderá se reverter em compras de equipamentos que viabilizam uma melhor qualidade das aulas.”

OB3-CO-P4-B	“Vejo que há um esforço por parte das escolas em buscar bons resultados, o que não é de todo ruim, pois revela mobilização. Mas a forma como se valoriza uma escola com base apenas em seus números, como se isso traduzisse toda sua qualidade, acaba sendo injusta. Cada contexto é diferente.”
-------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.3.7 Categoria P: Responsabilização docente

A responsabilização individual do professor pelos resultados dos alunos é um pilar central da cultura da performatividade. Esta categoria de análise explora as percepções dos docentes sobre como essa responsabilidade, imposta pelo sistema avaliativo do SPAECE, afeta seu trabalho, sua motivação e até mesmo sua saúde profissional.

Os depoimentos a seguir revelam que a responsabilização é frequentemente vivenciada como uma pressão excessiva e injusta, que ignora as complexidades do contexto escolar e os múltiplos fatores que influenciam a aprendizagem. A análise evidencia que, ao se sentirem "atores executores" de uma política da qual não são protagonistas, os professores experimentam sentimentos de frustração, sobrecarga e solidão, o que compromete sua autonomia e a qualidade de seu trabalho.

Quadro 19 – Categoria P: Responsabilização docente

Como o professor se sente responsabilizado(a) pelos resultados dos alunos no SPAECE? De que maneira? Como essa responsabilização afeta sua motivação ou sua saúde profissional?	
OB3-CP-P1-A	“Essa progressão automática ela é nociva ela faz mal pra ele e faz mal para nós porque a gente se frustra enquanto professor, por tentar fazer um bom trabalho, um trabalho de excelência e muitas vezes em não conseguindo a gente vê o aluno que não obteve um bom resultado no ano letivo progredir.”
OB3-CP-P1-B	“Eu vejo essa história do ator executor é uma pessoa que busca tentar conseguir o que tem sido muito difícil de fazer. É uma luta diária.”

OB3-CP-P1-C	“[...]você precisa parar de fazer um trabalho em cima de conteúdos programáticos”
OB3-CP-P2-A	“Veja o professor, ele tem que ser o ator desse processo. Ele tem que ser central junto com o aluno, tem que caminhar junto. Mas veja, hoje o professor, ele de certa forma está sendo muito influenciado por esse processo de bonificação, por esse processo de dizer que você é melhor, por esse processo de ranqueamento e muitas vezes a classe dos professores está sendo dividida em meio a essa avalanche, né de informações, essa avalanche de cobranças por resultados. E o que é que a gente percebe? A gente percebe que o professor como ator executor ele está deixando essa ação para uma outra pessoa, que é a pessoa dos gestores. Muitas vezes os gestores dizem: olha, você não está fazendo o seu trabalho bem feito.”
OB3-CP-P2-B	“O processo do SPAECE é muito cansativo e doloroso para o professor.”
OB3-CP-P2-C	“[...]toda essa carga de peso é jogada nas costas do professor e o professor de certa forma em um determinado momento ele se sente um pouco solitário nesse processo porque, muitas vezes, ele não encontra ajuda nas escolas para dar amparo para essas outras questões. Como é que ele vai resolver o problema de trinta alunos, de preparar os trinta aluno, mas aí você diz: “não , mas tem um aluno que a pontuação dele não vai contar.” Mas eu como professor não posso excluir o meu aluno, ele comigo, ele é meu aluno, independente se ele tiver algum tipo de deficiência, se ele tiver algum tipo de defasagem, ele é meu aluno. Eu vou ter que me preocupar com esse aluno.”
OB3-CP-P3-A	“Existe, sim, uma cobrança. [...] E quando os resultados não vêm, a sensação é de que falhamos em algum ponto. É como se o sucesso da escola dependesse exclusivamente da gente.”
OB3-CP-P3-B	“É necessário, sim, se ter uma política pública de avaliação que a gente possa verificar o desempenho realmente dos nossos alunos, é necessário, até mesmo para a gente ter um medidor, para saber se a nossa atuação, como professor, a gente está conseguindo ali desenvolver as habilidades que são necessárias, né. [...]o fato dele só ser aplicado em três séries, né, basicamente o 2º, o 5º e o 9º é muito prejudicial. Porque [...] quando o professor do 5º ano tiver acesso a esses dados, a criança já vai estar no

	6º ano, então ela não consegue atuar em cima das lacunas que estão naquele determinado aluno, isso é um ponto muito negativo”
OB3-CP-P3-C	“[...]para mim, uma avaliação ela tem que ter além do objetivo de verificar o desempenho do aluno, ela também tem que servir como norteador da prática do professor. Então, o professor precisa modificar sua prática pedagógica para tentar fazer com que aquele aluno consiga mobilizar as habilidades necessárias. Então, quando eu tenho uma política que só me dá esse resultado no ano seguinte, o professor do ano seguinte talvez não tenha acesso a esse dado. Então é como se começasse do zero de novo. Então, esse segundo objetivo que tecnicamente uma política pública, ele precisa ter, que é o que, o principal objetivo é verificar o desempenho dos meninos, mas também tem um objetivo também ligado, que acredito ser secundário, que seria a atuação do professor em cima dessa realidade porque se não fica obsoleto.”
OB3-CP-P3-D	“Eu acredito que a participação do professor é um dos atores principais dessa avaliação externa. Ele é um dos sujeitos principais, mas não é somente ele. Então eu acredito assim, que por mais que o professor seja um dos atores que precisa mobilizar essa avaliação externa, essa participação do professor não é tão efetiva, é uma participação limitadora. Porque a partir do momento que eu estou atuando somente para poder fazer com que meus estudantes eles respondam essa avaliação, eu estou deixando de lado um conjunto de outras habilidades, outras competências gerais ligadas mais às questões culturais e particularidades da escola. Então acredito que essa efetividade é limitante.”
OB3-CP-P4-A	“Os resultados são divulgados como se fossem um reflexo direto do nosso trabalho, mas nem sempre os contextos são levados em conta. [...] Isso gera um sentimento de impotência, principalmente quando sabemos das dificuldades que os alunos enfrentam fora da escola.”
OB3-CP-P4-B	“Diante desse quadro a ênfase na gestão de resultados é mais um aspecto de coação, que responsabiliza o professor no sentido de que os alunos tenham um bom resultado, levando-o a cumprir uma proposta didática de repetição de aplicação e resolução de provas , diminuindo

	sua manifestação mais livre para levar metodologias e/ou conteúdos, considerados por ele(a) mais relevantes.”
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.3.8 Categoria Q: Sentimento de vigilância

O sentimento de vigilância é um dos efeitos mais pervasivos e sutis da cultura da performatividade, operando como um mecanismo de controle que se manifesta de forma difusa no cotidiano escolar. Esta categoria de análise busca capturar as percepções dos professores sobre como seu trabalho e o desempenho dos alunos são monitorados em função das exigências do SPAECE.

Os depoimentos a seguir revelam que, mesmo sem uma cobrança explícita e direta, os docentes vivenciam um "clima de medo e suspeita" e um estado de alerta constante, que os leva a se autocontrolar em suas práticas pedagógicas. A análise evidenciará como essa vigilância, real ou percebida, compromete a liberdade de ensino e a capacidade de inovar, transformando o ato de educar em um processo de conformidade com as expectativas do sistema avaliativo.

Quadro 20 – Categoria Q: Sentimento de vigilância

Você percebe que seu trabalho ou o desempenho dos alunos são constantemente monitorados em função do SPAECE? Quem faz esse monitoramento? Essa vigilância afeta sua liberdade pedagógica ou a forma como você conduz suas aulas?	
OB3-CQ-P1-A	“Do meio do ano pra lá ainda é pior porque fica ainda mais pressão. Pressão em cima da gestão. Pressão em cima dos coordenadores. Pressão em cima dos professores. [...] A gente começa a ser cobrado por metas, por resultados.”
OB3-CQ-P1-B	“Porque a cultura da performatividade quer os resultados e aí em cima da gente vem essa cobrança.”

OB3-CQ-P2-A	<p>“Veja o professor, ele tem que ser o ator desse processo. Ele tem que ser central junto com o aluno, tem que caminhar junto. Mas veja, hoje o professor, ele de certa forma está sendo muito influenciado por esse processo de bonificação, por esse processo de dizer que você é melhor, por esse processo de ranqueamento e muitas vezes a classe dos professores está sendo dividida em meio a essa avalanche, né, de informações, essa avalanche de cobranças por resultados.”</p>
OB3-CQ-P2-B	<p>“Aqueles prefeituras dos mais distantes locais, aquilo ali, já começa o ano como eu havia falado aqui, com esse processo na cabeça. Os gestores, e esse ano como é que vai ser o SPAECE? Então a gente acredita que já está internalizado essa cultura do SPAECE. Essa cultura da performatividade do SPAECE.”</p>
OB3-CQ-P3-A	<p>“Como eu falei anteriormente. Devido a essa cultura de sempre ter resultado, de sempre bonificar as instituições que melhor apresentam desempenho nessas avaliações externas ocorre uma pressão muito grande em cima dos professores, para que esses professores treinem realmente esses estudantes, eles façam esse treinamento. Então a motivação, eu acredito que o professor não seja motivado, ele seja pressionado realmente a fazer acontecer esse movimento na escola. Então existe uma pressão muito grande tanto em relação a instituição de ensino que ele trabalha como também em relação ao distrito de educação que pressionam os coordenadores e diretores para que esse movimento aconteça. É meio que uma pressão invisível que acontece e por mais que a sua escola não exija esse movimento agora, não pressione agora, em algum momento do ano letivo ela vai pressionar.”</p>
OB3-CQ-P4-A	<p>“Há um acompanhamento constante. Querem saber como está a turma, se os alunos estão prontos. E isso interfere, sim, no que a gente pode ou não fazer em sala.”</p>
OB3-CQ-P4-B	<p>“[...] clima de preocupação que paira nas escolas, anualmente, para que as crianças sejam conduzidas a sair-se bem nos resultados das provas aplicadas. [...] Mesmo existindo um movimento de convencimento do professor para com os alunos, em relação a importância da existência e aplicação da prova. Me sinto obrigada a fazê-lo.”</p>

5.3.9 Análise e discussão

Nesta seção, aprofundaremos os significados e percepções mais subjetivas dos professores, que são os atores fundamentais na implementação da política. A compreensão das percepções docentes acerca do SPAECE é fundamental para revelar as complexas dinâmicas que influenciam a prática educacional em relação às políticas de avaliação em larga escala. A narrativa apresentada nesta seção foi construída a partir dos relatos dos professores entrevistados, organizados em categorias que dialogam com o referencial teórico pertinente, buscando dar maior consistência e profundidade à discussão.

Um ponto de tensão recorrente nas falas dos educadores diz respeito ao entrelaçamento entre as adaptações pedagógicas, a autonomia docente e as concepções de qualidade educacional. As adaptações são frequentemente marcadas por práticas de treino e foco restrito em conteúdos cobrados pela avaliação. A percepção de perda da liberdade de ensino revela um processo de ressignificação forçada da autonomia docente. Já a noção de qualidade, em muitos casos, aparece reduzida à lógica avaliativa do SPAECE, em contraste com concepções mais amplas e formativas. Essa interconexão evidencia que a política de avaliação externa, ao invés de apenas avaliar, passa a moldar e reinterpretar a função do professor e os próprios fins da educação.

O professor P1 destaca a utilização de materiais específicos como os da Fundação Lemann que são “[...] direcionados mesmo para a questão das avaliações externas. Ele vem muito focado naquela questão da leitura do texto” (OB3-CI-P1). Essa fala evidencia uma escolha deliberada, na qual os conteúdos educacionais são selecionados com o objetivo claro de preparar os alunos para o tipo de questões e habilidades avaliadas pelo SPAECE. Validando essa perspectiva, o professor P2 reforça a ideia ao mencionar o trabalho com simulados e o uso de materiais como o livro “Bem comum” do grupo Lemann, além das Avaliações de Rede (ADRs) (OB3-CI-P2).

A prática de simulados é uma adaptação pedagógica que visa familiarizar os alunos com o ambiente de prova, mesmo que isso implique um distanciamento dos objetivos mais amplos da aprendizagem. A presença frequente de simulados e de materiais específicos e de fundações voltadas para educação em larga escala aponta para a consolidação dessas práticas adaptativas. O professor P3 reforça essa ideia ao relatar o “movimento de aulões” (OB3-CI-P3).

Por fim, o professor P4 detalha a incorporação de “aspectos das abordagens características das provas do SPAECE para irem cruzando-se com a ordem dos conteúdos a

serem trabalhados [...] momentos avaliativos em que o exercício a ser avaliado é a resolução de provas do SPAECE que foram feitas anteriormente”(OB3-CI-P4). Essa prática revela uma tentativa de articular o currículo escolar às exigências da avaliação externa. A estrutura das questões do SPAECE passa a orientar não apenas o conteúdo, mas o próprio planejamento didático. Em vez de partir dos objetivos formativos do currículo, o ensino passa a ser estruturado a partir da análise dos testes anteriores.

Nesse contexto, a resolução de provas passadas do SPAECE se torna uma ferramenta de avaliação em si, com o propósito de familiarizar os alunos ao formato da prova e, assim, aprimorar seu desempenho. Embora essa abordagem possa parecer prática, ela suscita reflexões importantes sobre a autenticidade da aprendizagem e a possível limitação do currículo, em que apenas as competências passíveis de medição ganham espaço na prática pedagógica.

Como alerta Freire (1996), práticas educativas que reduzem o estudante à memorização e ao desempenho técnico rompem com a essência dialógica e formadora da aprendizagem. Nesse sentido, a ênfase no treino para o formato da prova representa não apenas uma limitação curricular, mas um desvio dos princípios de uma educação emancipadora e comprometida com a formação crítica do sujeito.

Essas adaptações pedagógicas podem ser compreendidas à luz da teoria da performatividade, proposta por Stephen Ball, e da accountability, que se manifesta na pressão por resultados. A performatividade, neste cenário, diz respeito à pressão que se faz sobre as instituições e os profissionais da educação para que evidenciem resultados mensuráveis, muitas vezes representados por indicadores de desempenho provenientes de testes padronizados.

Esse raciocínio faz com que os professores modifiquem suas práticas para se adequar às exigências externas de desempenho, frequentemente dando prioridade ao que será avaliado - uma prática chamada de “ensino para o teste”. Como resultado, a atenção se transfere da aprendizagem significativa para a obtenção de bons resultados nas avaliações, o que pode prejudicar o desenvolvimento completo dos estudantes.

Ball (2001) aprofunda essa crítica ao descrever a performatividade como uma cultura baseada em julgamentos permanentes, metas, comparações e exposição pública, que transforma o desempenho de indivíduos e instituições em medida de valor. As falas dos professores indicam que o SPAECE, enquanto avaliação em larga escala com impacto direto nos indicadores educacionais, exerce uma forte influência performática sobre as escolas e os docentes, moldando suas escolhas pedagógicas e curriculares.

Essa noção de “sistema de terror” descrita por Ball se manifesta de maneira sutil, mas marcante, nas falas dos professores que expressam temor diante da cobrança por resultados, receio de não cumprir as metas da rede e submissão às diretrizes externas. Isso se evidencia, por exemplo, no uso intensivo de materiais prontos, no foco quase exclusivo em simulados e provas anteriores, e na ausência de espaço para metodologias mais autorais.

Em algumas falas, percebe-se um silenciamento da criatividade docente, substituída por uma prática pedagógica guiada pela lógica da obediência e da mensuração. Tais elementos revelam como a cultura da performatividade atua como dispositivo de controle e disciplinamento no interior da escola.

Nessa perspectiva, o trabalho docente passa a ser constantemente monitorado, registrado e avaliado, o que transforma a ação educativa em uma prática voltada orientada pela prestação de contas. Esse processo acarreta impactos significativos no planejamento escolar e na autonomia profissional, como evidenciado pelos relatos dos professores, que apontam alterações em sua rotina pedagógica, com priorização de simulados e a organização de aulas alinhadas à estrutura do SPAECE.

A recorrente menção à “pressão” e “ranqueamento” revela um contexto mais amplo de responsabilização e competição entre escolas e profissionais. A busca por bonificações implícitas na lógica de resultados, reforça a cultura da performatividade discutida por Ball, na qual o valor do trabalho docente passa a ser medido pelos indicadores de desempenho. Nessa lógica, o ensino se orienta menos pela formação integral dos estudantes e mais pela capacidade de gerar bons números nas avaliações externas.

Freitas (2014), ao criticar veemente esse modelo, resgata a noção freireana de “educação bancária”, argumentando que esse sistema transforma o processo educativo em exercício de reprodução mecânica de conteúdos, esvaziando o espaço para a reflexão crítica e a autonomia intelectual. Essa crítica reverbera diretamente na fala do Professor P1, ao afirmar que sua prática consiste em “doutrinar”, “adestrar”, ensinar ele a marcar qual é o tipo de questão que ele vai marcar”(OB3-CL-P1-C), revelando o esvaziamento do sentido formativo do ensino.

O uso dessas expressões, de forte carga crítica, revela não apenas o desconforto do docente com as exigências do sistema avaliativo, mas também sua percepção de que o ensino tem sido reduzido a um treinamento técnico voltado à obtenção de resultados em testes padronizados. Importa destacar que tais termos são utilizados pelo próprio professor como forma de denúncia e não como descrição normativa de sua prática. Eles expressam o esvaziamento do sentido formativo da avaliação e da mediação docente, apontando para um

processo de desprofissionalização que transforma o educador em mero executor de estratégias voltadas ao cumprimento de metas externas.

Tais adaptações, embora justificadas pela necessidade de melhorar os resultados do SPAECE, acabam por gerar um estreitamento curricular, em que o foco excessivo em Língua Portuguesa e Matemática e nos formatos padronizados da prova contribui para a negligência de outras áreas do conhecimento e de dimensões essenciais do desenvolvimento humano. A afirmação de que é preciso “dar a resposta que o BID, que o Banco Mundial, que financia a educação [...] querem” (OB2-CG-P1-C) explicita a pressão de agentes externos sobre a política educacional, demonstrando como as práticas pedagógicas são reconfiguradas para atender a metas globais, em detrimento de uma educação mais ampla, crítica e significativa.

A categoria Percepção sobre a Autonomia Docente busca compreender como os professores avaliam sua liberdade de ensino e decisão diante das imposições do SPAECE. As falas revelam um tensionamento entre a autonomia profissional e as diretrizes externas, com docentes expressando sentimento de limitação e inflexibilidade em sua prática cotidiana. A autonomia docente, reconhecida como um pilar fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, aparece aqui como um elemento em disputa, impactado pelas demandas do SPAECE.

Esse tema é recorrente nos relatos dos professores, que apontam o conflito entre a liberdade pedagógica e as exigências impostas por políticas educacionais padronizadas. A autonomia, nesse contexto, vai além da simples escolha de métodos e conteúdos: ela envolve a capacidade de tomar decisões que considerem as especificidades dos alunos, as condições da escola e os objetivos formativos mais amplos. Essa visão, entretanto, colide com a realidade relatada pelos professores, que apontam restrições práticas e simbólicas à sua autonomia, impostas pelas lógicas de ranqueamento e accountability. A partir das falas, percebe-se que essa dimensão da prática docente tem sido gradativamente comprometida pela lógica da responsabilização e da performatividade, características marcantes da cultura gerada pelo SPAECE.

O professor P1, ao mencionar o trabalho com o conteúdo do "professor Adonis, que é direcionado para o SPAECE", (OB3-CJ-P1-A) bem como a necessidade de acompanhar as mudanças na "diretriz da matriz de referência do SPAECE", (OB3-CJ-P1-A) evidencia uma dependência de materiais e orientações externas como forma de alinhar o ensino às exigências da avaliação. Sua fala: “A gente tem tentado fazer muitas atividades, direcionar muito simulados para que eles façam, mas daquele jeito.” (OB3-CJ-P1-B), revela uma tentativa de

conformidade com as demandas do sistema, embora marcado por uma ressalva implícita, expressa na ambiguidade da expressão “daquele jeito”. Tal expressão pode ser interpretada como sinal de desconforto, apontando para uma possível tensão entre a prática que o professor considera ideal e aquela que está sendo realizada em função da avaliação externa.

Essa ambivalência sugere tanto uma forma de resistência sutil, voltada à preservação de certa autonomia docente, quanto uma resignação frente às pressões institucionais, refletindo o dilema vivido pelos docentes que buscam equilibrar suas convicções pedagógicas com as exigências impostas pelas políticas de responsabilização.

O professor P2 apresenta uma crítica veemente à centralidade assumida pela política de avaliação em larga escala, afirmando que “ela não pode se tornar uma desculpa para se colocar como central no processo de ensino e aprendizagem”(OB3-CJ-P2-A). Essa fala expressa uma preocupação com a perda do protagonismo docente e com a subordinação do processo educativo aos ditames da avaliação externa.

A afirmação de que “o professor tem que cumprir o que está sendo orientado”(OB3-CJ-P2-B) reforça a percepção de uma autonomia cerceada, onde a liberdade de escolha pedagógica é substituída pela obrigação de seguir diretrizes. Esse enfraquecimento da capacidade de escolha e decisão pedagógica revela os impactos das lógicas performativas sobre a autonomia docente.

A experiência em San Diego, analisada por Ravitch (2011, p. 80), mostra o que acontece quando a liderança acredita que “mudanças eficazes são impostas rapidamente a partir de um centro gestor”. Nesse contexto, a autora relata a existência de um “clima de medo e suspeita” e de um “reinado de terror” onde os professores que não seguiam as ordens 'eram perseguidos'. Essa percepção da coerção, que leva a um silenciamento e a uma subordinação da prática docente, é um reflexo direto da vivência relatada por P2 e P4.

Além do mais, tais colocações evidenciam o tensionamento entre a autonomia profissional e as pressões institucionais, típico de um contexto de regulação por resultados, conforme problematizado por teóricos como Ball (2001). Esse cenário também é criticado por Freitas (2014), ao destacar que a submissão a avaliações externas limita a ação reflexiva dos professores e os transforma em agentes de execução.

Nesse contexto, o ato de ensinar e a subjetividade do professor são profundamente alterados. A ação pedagógica, antes pautada pelo discernimento profissional, passa a ser orientada por metas externas que uniformizam práticas e esvaziam sua dimensão ética. Para Ball (2001), esse modelo de regulação gera um ambiente escolar caracterizado por controle,

responsabilização individualizada e competição institucional, dificultando a construção de identidades docentes éticas, autônomas e coletivas.

Nesse contexto, a subjetividade e o julgamento profissional do professor são progressivamente esvaziados, sendo substituídos por práticas pautadas em avaliação, controle e responsabilização. Segundo o autor, a cultura empresarial que invade a escola produz um ambiente de individualização e competição, impedindo a construção de uma identidade docente autônoma e coletiva.

Dessa forma, as falas do professor P2 ilustram, de forma concreta, os efeitos da performatividade na prática docente, ao revelarem um cenário em que a imposição de metas externas desvaloriza o conhecimento pedagógico e restringe a ação educativa à lógica de desempenho. As falas do professor P3 são particularmente elucidativas sobre a limitação da autonomia. Ele descreve a participação do professor como “limitadora”(OB3-CJ-P3-A) e que o ensino pautado na avaliação externa é “muito negativo”, pois “vai limitar a possibilidade do professor trabalhar a diversidade” (OB3-CJ-P3-B).

A preocupação com a “formação mais integral, mais humana do que o estudante ele precisa”(OB3-CJ-P3-C) contrasta com a percepção de que o SPAECE torna a prática pedagógica “inflexível” e focada em “gerar um resultado”. Como lembra Libâneo (2012), práticas avaliativas rígidas e descontextualizadas comprometem a construção de vínculos significativos entre ensino, aprendizagem e realidade social.

Essas percepções do professor P3, dialogam com a crítica de Ball (2005) à cultura da performatividade, segundo a qual o ensino passa a ser regido por metas, indicadores e critérios de produtividade. O autor ressalta que, “a eficácia só existe quando é medida e demonstrada”, o que caracteriza o valor do trabalho docente, agora julgado com base apenas no seu desempenho mensurável.

A educação perde sua essência ética e cultural, conforme destaca Ball ao afirmar que a performatividade “sonega o espaço à constituição da identidade profissional dos professores como prática ético-cultural”. Esse fenômeno resulta no que o autor chama de “esquizofrenia de valores”, uma constante tensão entre os princípios pedagógicos dos professores e as demandas de desempenho, criando uma situação em que o educador se sente dividido entre o que considera uma prática educativa valiosa e aquilo que é exigido pelas instituições.

Ao transformar relações sociais genuínas em interações performativas, baseadas na produtividade e na competição, as políticas de avaliação, como o SPAECE, comprometem a autonomia dos docentes e prejudicam o desenvolvimento de uma prática pedagógica que

seja crítica, criativa e atenta às realidades das escolas. Como alerta Freire (1996), a prática pedagógica esvaziada de sentido, moldada apenas por indicadores e resultados externos, representa uma forma de domesticação do educador. Para ele, ensinar é um ato político, ético e humanizador — e qualquer tentativa de neutralizá-lo sob o discurso da técnica compromete sua função social e emancipadora.

Finalmente, o Professor P4 descreve o impacto direto dessa lógica sobre a sua prática, afirmando que o sistema o leva a “[...] cumprir uma proposta didática de repetição de aplicação e resolução de provas, diminuindo sua manifestação mais livre para levar metodologias e/ou conteúdos, considerados por ele mais relevantes”(OB3-CJ-P4-A).

Sua crítica se aprofunda ao afirmar que o "momento das avaliações é o momento em que o professor não propõe, ele aplica e depois confere" (OB3-CJ-P4-B), ilustrando a transformação do professor de um agente ativo na construção do conhecimento para um mero executor de procedimentos avaliativos. Essa perda de agência é um indicativo claro da erosão da autonomia docente que se configura como um dos principais efeitos da performatividade e da responsabilização por resultados.

Também podemos dialogar com Freitas (2012), ao denunciar o estreitamento curricular, provocado pelas avaliações externas, as quais desconsideram conhecimentos que não podem ser medidos e limitam o planejamento escolar a um mero treinamento de habilidades exigidas nos testes. Por fim, ressoa ainda o alerta de Freire (1996), ao afirmar que a docência não pode ser reduzida a uma prática mecânica e bancária, desprovida de diálogo, ética e criatividade.

A prática descrita pelos professores revela, portanto, um tensionamento profundo entre o fazer docente orientado por princípios pedagógicos e a lógica tecnicista imposta pela avaliação em larga escala. Nesse contexto a autonomia docente não se configura apenas uma questão de liberdade individual, mas um elemento fundamental para a construção de uma educação de qualidade, pois é ela que permite que ao professor responder de forma mais eficaz as complexidades do processo ensino aprendizagem, bem como as especificidades de seus alunos e realidades escolares.

A categoria Formas de Resistência analisa as estratégias — explícitas ou implícitas — adotadas pelos professores para preservar sua identidade pedagógica e mitigar os impactos negativos do SPAECE no cotidiano escolar. Diante da pressão exercida pelo sistema avaliativo e da consequente perda de autonomia docente, emergem diferentes posturas que configuram formas de resistência à lógica da padronização. As falas dos participantes evidenciam desde atitudes de resiliência individual, voltadas à tentativa de conciliar as

exigências externas com práticas mais significativas, até posicionamentos críticos e propositivos, que defendem uma educação mais ampla, contextualizada e humanizadora. Essas formas de resistência não apenas desafiam a hegemonia dos resultados quantificáveis, mas também reafirmam o compromisso dos docentes com uma pedagogia centrada nos sujeitos e em seus contextos reais de vida e aprendizagem.

Nela, é possível notar um foco no processo de aprendizagem dos alunos, mesmo diante da pressão por resultados. No entanto, o próprio professor reconhece os limites dessa postura, ao relatar práticas como a substituição de conteúdos e a “adestração” dos alunos para marcar o tipo de questão, revelando que a resistência, embora presente, é constantemente tensionada pelas exigências do sistema.

O Professor P1 expressa uma forma de resistência sutil, mas persistente, diante das exigências do SPAECE. Ao afirmar: "Tentando. Tentando um dia, conseguindo algumas vezes. Tentando outro dia não conseguindo. Persistindo [...]. A gente precisa ser resiliente, tentar mais uma vez" (OB3-CL-P1-A). A repetição expressa a exaustão do professor diante de um contexto de cobrança constante e o desejo de preservar sua identidade pedagógica, mesmo que de forma fragmentada.

Essa persistência do docente revela uma busca constante por práticas pedagógicas mais significativas, mesmo em meio à pressão constante por resultados. Essa fala denota uma luta contínua para conciliar as demandas do SPAECE com uma prática pedagógica que ele considera mais adequada. A "tentativa" e a "resiliência" são formas de resistência diária, onde o professor não se conforma totalmente, mas busca brechas para manter sua identidade profissional.

Essa mesma postura aparece na fala: "A gente faz as avaliações , a gente faz os testes, a gente cria os planos e metas para direcionar um trabalho para tentar sanar ou dirimir as dificuldades deles em determinadas habilidades. Com alguns a gente consegue, alguns a gente consegue melhorar, outros não e assim a gente vai levando na tentativa" (OB3-CL-P1-B). Nela, é possível notar um foco no processo de aprendizagem dos alunos, mesmo diante da pressão por resultados. No entanto, o próprio professor reconhece os limites dessa postura, ao relatar práticas como a substituição de conteúdos e a “adestração” dos alunos para marcar o tipo de questão, revelando que a resistência, embora presente, é constantemente tensionada pelas exigências do sistema.

Por outro lado, o professor P2 manifesta uma resistência mais explícita, de caráter crítico e propositivo. Ele contesta a restrição curricular imposta pelo foco em Língua Portuguesa e Matemática, ao afirmar: “Trazer os clássicos para eles estudarem e quando eu

trago só a língua portuguesa e a matemática eu deixo de dar essa oportunidade para os nossos alunos. É como se a gente estivesse limitando os nossos alunos [...]. Não existe uma explanação de mundo, é só aquilo ali”(OB3-CL-P2-A).

A defesa de um currículo mais amplo e humanizado evidencia seu compromisso com uma formação integral, em contraste com a lógica reducionista das avaliações externas. Essa postura é reforçada quando argumenta que “o professor tem que ter o discernimento [...] para poder separar o joio do trigo” (OB3-CL-P2-B), sugerindo uma postura seletiva frente às imposições do sistema, na tentativa de preservar o que é essencial para o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, P2 lamenta que, devido ao “hiperfoco” nas disciplinas cobradas pelo SPAECE, momentos dedicados à arte, cultura e jogos pedagógicos deixem de acontecer: “todos esses conhecimentos e todos esses momentos [...] deixam de acontecer”(OB3-CL-P2-C). Seu questionamento — “Por que não colocar um sistema de avaliação que possa mensurar os outros conhecimentos desenvolvidos?”(OB3-CL-P2-D) — propõe uma alternativa mais alinhada com a complexidade e diversidade do processo educativo.

Essa crítica se aproxima da concepção de Gadotti (2010, p. 85), ao afirmar que uma prática pedagógica transformadora e comprometida com a qualidade da educação “não pode se preocupar apenas com o conteúdo e a forma de ensinar, mas com o contexto no qual se ensina”. Nesse sentido, a atitude do professor P2 valoriza a pluralidade de vivências e saberes, opondo-se à padronização que silencia outras dimensões da aprendizagem.

Essa crítica dialoga diretamente com o que Freitas (2016a) identifica nas avaliações externas associadas a recompensas e metas de desempenho: a indução das escolas e professores a concentrarem esforços apenas nos aspectos valorizados pelas provas, produzindo estreitamento curricular e intensificando o treinamento para exames em detrimento da formação plena.

Nesse cenário, mesmo docentes comprometidos com uma formação significativa acabam por atuar sob a lógica performativa, vivendo o dilema entre preservar sua identidade pedagógica e atender às exigências de desempenho, o que evidencia os limites e as contradições da resistência docente em contextos marcados pela regulação por resultados.

Por fim, tanto P1 quanto P2 mencionam fatores externos ao ambiente escolar, como a falta de alimentação, problemas familiares e a violência na comunidade, como aspectos que impactam diretamente o desempenho dos alunos nas avaliações. Ao apontar esses elementos, os professores expressam uma resistência implícita à lógica meritocrática

que sustenta o SPAECE, questionando a ideia de que os resultados da avaliação refletem exclusivamente a qualidade do ensino ou a capacidade dos estudantes. Essa é uma forma de resistência ao reducionismo da avaliação padronizada, ao trazer à tona a complexidade dos contextos sociais e a invisibilidade de fatores que interferem na aprendizagem, mas que são ignorados pelas métricas do sistema.

O Professor P3 demonstra uma forma de resistência que se manifesta na não internalização da pressão, ou seja, na recusa em absorver a pressão. Ele afirma: "Eu não sinto nenhuma pressão do meu grupo gestor em relação ao SPAECE. [...] não sinto pressão [...] dos meus estudantes terem que serem os melhores"(OB3-CL-P3 -A). Essa postura de desapego aos resultados em relação às cobranças de desempenho permite que o professor mantenha o foco em uma "formação mais integral" e em "fazer com que esse aluno seja mais crítico, ele seja reflexivo" (OB3-CL-P3 -A).

A fala "Eu não tenho nenhuma expectativa do SPAECE. [...] eu sei que ele vai medir desempenho dos meus alunos, mas eu não estou com nenhuma expectativa em relação a essa avaliação , sendo bem sincera. Em relação a adequação das avaliações da escola a essa avaliação externa , até o exato momento eu não estou fazendo nenhuma adequação."(OB3-CL-P3 -B) e "eu não direciono minha prática pedagógica para esses resultados"(OB3-CL-P3 -C) são exemplos claros de uma resistência consciente, onde o professor se recusa a submeter sua prática pedagógica às exigências dos testes padronizados, priorizando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que considera mais relevantes para a formação do estudante.

Ravitch (2011) descreve como ambientes escolares marcados por avaliações punitivas criam uma cultura de medo e conformismo, reduzindo o espaço de contestação pedagógica. Essa resistência expressa o esforço de manter sua identidade profissional ativa, recusando o papel de mero executor técnico. Segundo Ball (2005), essas mudanças operam também uma transformação subjetiva: a "mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução [...] de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência" Ball (2005, p.548).

A fala do professor P3 rompe com essa lógica e reafirma o papel docente como mediador do conhecimento e agente de formação crítica, mesmo diante de um ambiente educacional marcado pela regulação por resultados e pela desprofissionalização. Por fim, o Professor P4 enfatiza a importância de "metodologias que busquem envolver o interesse e a participação do aluno, e que tornem as aulas mais felizes e atrativas por promoverem intervenções significativas relacionadas e relacionando conteúdos e abordagens diretamente

ligadas ao cotidiano e vivências próprias dos alunos em seus contextos específicos"(OB3-CL-P4-A). Essa fala expressa uma forma clara de resistência à padronização e à descontextualização do ensino, ao defender uma pedagogia que valoriza o engajamento, a escuta ativa e a construção compartilhada do conhecimento.

Essa perspectiva encontra respaldo na concepção de Freire (1987), que afirma que ensinar não é transferir saberes, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, e ainda defende que o ato educativo deve partir do contexto e das experiências concretas dos educandos. Em consonância com essa visão, o professor valoriza a flexibilidade do planejamento ("embora ele possa ser modificado de acordo com possíveis interferências") e a ênfase na "participação dos alunos" (OB3-CL-P4-B) são estratégias que visam preservar a qualidade do ensino, mesmo diante das pressões externas.

O professor P4 reforça essa postura ao afirmar que a avaliação específica, como as provas, “não pode ter um peso único e ser o instrumento absoluto para avaliar a criança”(OB3-CL-P4-D), posicionando-se a favor de uma avaliação formativa e da consideração da integralidade do aluno. As diversas formas de resistência relatadas pelos professores revelam, portanto, uma tentativa de preservar a intencionalidade educativa diante da racionalidade técnica e instrumental que orienta as avaliações em larga escala. Contudo, essa resistência se dá em um ambiente hostil, onde as críticas são frequentemente silenciadas. Ravitch (2011, p. 82), ao analisar a imposição de políticas, destaca que a falta de diálogo leva os educadores a “se unirem para proteger” seus colegas e, em alguns casos, a praticarem a “resistência passiva”.

Nesse cenário, um dos diretores em San Diego, em um “regime de controle do pensamento” e “medo de falar”, afirma que a “sobrevivência tornou-se essencial”. Essa “conspiração amigável de silêncio” faz com que as vozes dissidentes sejam deslegitimadas, gerando um ambiente de obediência e conformidade que compromete a autonomia e o engajamento crítico dos docentes.

Mesmo em um cenário marcado pela regulação por resultados e pela lógica de responsabilização, os relatos indicam que ainda há espaço - ainda que estreitos — para a afirmação de uma identidade pedagógica comprometida com princípios formativos mais amplos. Seja por meio da resiliência cotidiana, da valorização da formação crítica, da recusa à adaptação automática aos testes ou da defesa de práticas contextualizadas, os professores constroem estratégias para tensionar as imposições da cultura performativa.

Essas resistências nem sempre são explícitas ou sistematizadas, mas representam um esforço constante de equilibrar as exigências do sistema com as convicções pedagógicas

dos docentes e a realidade concreta de seus alunos. Ao denunciar os limites e os efeitos restritivos da padronização, os professores também anunciam outra compreensão de educação e de qualidade — uma visão que vai além dos índices numéricos e do cumprimento de metas, e que se ancora na formação integral dos sujeitos. Exemplos disso aparecem nas críticas à lógica da “educação bancária”, conceito formulado por Freire para denunciar práticas pedagógicas autoritárias e mecanicistas.

Tais críticas revelam não apenas a insatisfação com o modelo vigente, mas uma resistência ideológica à pedagogia imposta pelo sistema. Ao defenderem um currículo mais abrangente, a escuta ativa dos alunos e a contextualização do ensino, os docentes apontam para uma prática educativa mais humana, crítica e emancipadora.

Portanto, mesmo em ambientes de intenso controle externo, os professores não atuam como meros executores das políticas educacionais. Pelo contrário, exercem sua autonomia ao interpretar, ajustar e, muitas vezes, desafiar as imposições normativas. A resistência se expressa na tentativa de preservar a intencionalidade educativa, na promoção de práticas mais significativas e na valorização de processos de formação que respondam às reais demandas dos alunos.

Essas posturas críticas e propositivas sinalizam a construção de uma outra concepção de qualidade educacional. E é justamente nesse ponto que se insere a próxima categoria de análise, Concepções de Qualidade, a qual busca compreender como os professores entrevistados concebem uma educação significativa — e em que medida essa visão se contrapõe (ou não) ao modelo de qualidade propagado pelas avaliações externas, como o SPAECE.

As concepções de qualidade da educação, segundo os professores entrevistados, vão além dos indicadores quantitativos do SPAECE, abrangendo dimensões relacionadas ao desenvolvimento integral do aluno e à formação cidadã. Essa visão mais ampla entra em conflito com a lógica da performatividade, que tende a reduzir a qualidade educacional aos resultados obtidos em testes padronizados. Nesse sentido, é possível identificar duas concepções distintas — e muitas vezes conflitantes — de qualidade: a qualidade integral e a qualidade mensurável.

A qualidade integral remete a uma abordagem humanizadora e abrangente da educação, que valoriza o desenvolvimento pleno do estudante em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Essa perspectiva enfatiza a promoção da autonomia, a contextualização do ensino e o respeito às singularidades dos alunos e de seus contextos. Como destaca Arroyo (2013), educação integral é uma concepção de que o ser humano é

sujeito integral enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de memória, de imaginação. Portanto, a educação tem que dar conta de todas essas dimensões da formação de um ser humano.

A própria LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], no artigo segundo, aponta a função da educação de garantir o pleno desenvolvimento do ser humano, essa seria a ideia de educação integral”. Em contrapartida, a qualidade mensurável está centrada na quantificação da aprendizagem, privilegiando resultados padronizados, indicadores numéricos, metas e ranqueamentos — como os estabelecidos pelas avaliações em larga escala, a exemplo do SPAECE. No contexto das falas dos professores, emerge uma tensão constante entre essas duas concepções, evidenciando os desafios e conflitos gerados pela imposição de parâmetros avaliativos que nem sempre dialogam com uma visão mais integral da educação.

O professor P1 manifesta uma concepção de qualidade que vai além da obtenção de resultados em avaliações externas e da simples aprovação dos alunos. Ao afirmar que o SPAECE "focou muito na língua portuguesa e na matemática e não está sendo suficiente"(OB3-CM-P1-B), expressa uma crítica à limitação do escopo da avaliação que tendem a desconsiderar outras áreas do conhecimento e aspectos formativos mais amplos. Sua fala sugere uma preocupação com o empobrecimento curricular e com a fragilidade da aprendizagem promovida em contextos orientados pelos testes.

A percepção de que "as crianças, não sei se por conta de novas tecnologias que vieram, no meu ver piorou"(OB3-CM-P1-B) e que "Os meninos não querem estudar, eles não querem ler. Nas salas de aula, os meninos querem que você dê resposta para todas as atividades. Eles não querem pensar"(OB3-CM-P1-C) sugere uma preocupação com a superficialidade da aprendizagem e a falta de engajamento crítico. A distinção entre uma avaliação que foca em "conhecimento" e outra que foca em "determinadas habilidades que o sistema quer que ele tenha para entrar no mercado de trabalho" (OB3-CM-P1-D) revela uma concepção de qualidade que transcende a mera instrumentalização do ensino para os interesses do mercado de trabalho. Essa distinção denuncia o estreitamento da noção de qualidade educacional em nome da eficiência econômica, reduzindo o ensino à preparação para exames ou à formação de mão de obra adaptável às exigências do mercado.

Diante disso, compartilho da concepção freiriana de que a educação não deve restringir-se à simples transmissão de conteúdos, nem tampouco se subordinar às demandas econômicas, mas precisa promover a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade, capazes de refletir, questionar e transformá-la. Acredito que uma prática

pedagógica verdadeiramente comprometida com a qualidade deve ir além dos resultados mensuráveis e buscar criar espaços de diálogo, participação e construção coletiva do conhecimento, aspectos essenciais para uma aprendizagem significativa e emancipadora

Ao finalizar sua fala, o professor P1 dirige uma crítica à chamada “progressão automática”, mencionando-a como “nociva” (OB3-CM-P1-E). Esse posicionamento reforça sua concepção de qualidade educacional, centrada na aprendizagem efetiva, e não apenas na aprovação formal dos estudantes. Ao afirmar que a progressão sem a devida consolidação do aprendizado é prejudicial ao desenvolvimento dos alunos, o educador reafirma sua crença na importância de práticas pedagógicas comprometidas com a construção real do conhecimento e com o respeito aos ritmos e processos individuais de cada estudante. Trata-se de uma concepção que valoriza a qualidade como processo e não como simples cumprimento de etapas avaliativas.

O Professor P2 defende que a política pública de avaliação "não pode se tornar uma desculpa para se colocar como central no processo de ensino e aprendizagem"(OB3-CM-P2-A). Ele argumenta que "Na educação não pode ser assim. Na educação todos têm que ganhar. Na educação não pode ter vencedores e pessoas que não tem um determinado conhecimento" (OB3-CM-P2-B), o que se choca com a lógica de ranqueamento e competição implícita nas avaliações de larga escala.

A preocupação com a "explanação de mundo" e a "amplitude de conhecimentos" em detrimento do foco exclusivo em Língua Portuguesa e Matemática demonstra uma concepção de qualidade que valoriza a formação integral e a diversidade de saberes. Para ele, o SPAECE deve "contribuir para o nosso processo de ensino e aprendizagem. Não dividir esse processo" (OB3-CM-P2-B).

É possível observar na fala do professor P2 uma crítica contundente ao lugar central que o SPAECE ocupa no cotidiano escolar. Ele expressa uma concepção de qualidade educacional que recusa a lógica de subordinação do processo de ensino à avaliação externa, posicionando-se contra uma visão tecnicista e classificatória que frequentemente permeia as políticas de avaliação em larga escala. Para o professor P2, essa lógica é incompatível com os princípios que devem orientar a educação, concebida por ele como um espaço de inclusão, desenvolvimento coletivo e valorização das diferenças, e não como um campo de competição, segmentação e ranqueamento.

O Professor P3, embora reconheça que a política pública de avaliação tem o objetivo de "verificar o conjunto de habilidades, competências, conhecimentos, que os estudantes desenvolveram" (OB3-CM-P3-A) e que o SPAECE é "benéfico no sentido da

gente perceber realmente como é que está o desempenho dos estudantes"(OB3-CM-P3-D), ele também expressa ressalvas significativas. Ele critica um "ensino pautado somente para avaliação externa" como "muito negativo", pois "vai limitar a possibilidade do professor trabalhar a diversidade" e tornar a prática pedagógica "inflexível" (OB3-CM-P3-E). A "perda é muito grande, porque a gente está pensando numa formação integral do estudante", e a qualidade não se resume a "somente habilidade ligadas ao desenvolvimento cognitivo dele"(OB3-CM-P3-G).

Embora o professor P3 reconheça o valor do SPAECE como um instrumento diagnóstico, ele também evidencia os limites e os efeitos colaterais do uso intensivo e centralizado dessa ferramenta no cotidiano escolar. O docente alerta para o risco de se reduzir a prática pedagógica à lógica da mensuração, o que compromete a diversidade de abordagens e a flexibilidade necessária ao trabalho em sala de aula. Sua fala revela uma concepção de qualidade educacional que não se restringe ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mensuráveis, mas que valoriza a formação integral dos estudantes, considerando suas dimensões sociais, culturais, éticas e humanas.

É possível perceber em suas palavras, uma preocupação com a restrição curricular e com a negligência de dimensões afetivas, e formativos da aprendizagem. Partindo da crítica do professor P3, que denuncia o empobrecimento do processo educativo quando o ensino é guiado exclusivamente por metas avaliativas e habilidades mensuráveis, em oposição à formação integral dos alunos, é possível estabelecer um diálogo com a perspectiva de Stephen Ball (2005). Compreendo, assim como Ball, que a cultura da performatividade impõe padrões rígidos de controle e eficiência, nos quais o trabalho docente se orienta por metas pré-estabelecidas, muitas vezes distantes da realidade concreta das salas de aula. Essa lógica transforma o professor em um executor de tarefas voltadas apenas à obtenção de resultados, restringindo sua autonomia e criatividade.

Dessa forma, a crítica de P3, que evidencia os riscos do estreitamento curricular e da negligência dos aspectos afetivos e contextuais da aprendizagem, torna-se um contraponto fundamental à visão reducionista das avaliações em larga escala. Em última análise, tais reflexões reforçam a urgência de repensar a qualidade educacional de modo abrangente e sensível, de modo que a educação seja concebida não apenas em termos de números e metas, mas como um processo formativo que promove o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de intervir eticamente na sociedade.

Finalmente, o Professor P4, embora reconheça que o SPAECE "colabora para medir o desenvolvimento e a evolução dos estudantes", ele ressalta que o sistema "não

alcança muitas necessidades apresentadas no dia a dia das escolas", como as "condições de acesso, acolhimento e permanência de alunos ditos 'atípicos' (especiais)"(OB3-CM-P4-B). Ele não considera que os "resultados positivos no que se refere à evolução da aprendizagem dos alunos se dê pela presença da proposta do SPAECE", e acredita em "metodologias mais dialógicas e que promovam a criatividade"(OB3-CM-P4-D). Essa perspectiva sugere que a qualidade da educação vai além dos resultados em testes padronizados, englobando a inclusão, a equidade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e criativas.

Diante dos depoimentos analisados, evidencia-se que os professores articulam uma concepção de qualidade educacional que vai além dos parâmetros mensuráveis adotados pelas avaliações em larga escala. Enquanto essas avaliações tendem a concentrar-se em uma dimensão mais restrita da qualidade (geralmente ligada ao desempenho cognitivo em Língua Portuguesa e Matemática), os professores demonstram uma compreensão mais ampla e holística, que valoriza a formação integral do aluno, o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, a inclusão, a equidade e a relevância do currículo para a vida dos estudantes.

Essa tensão entre as diferentes concepções de qualidade é um ponto central no debate sobre o impacto das políticas de avaliação na prática pedagógica e na própria finalidade da educação, especialmente entre a formação integral do estudante e a redução da qualidade à mensuração de resultados em Língua Portuguesa e Matemática. A visão restrita de qualidade do SPAECE, focada em habilidades mensuráveis, contrasta fortemente com a visão integral dos professores, que abrange a vivência, a cultura, a resolução de problemas e os aspectos socioemocionais, evidenciando uma lacuna entre o que é avaliado e o que é percebido como essencial para uma educação de fato transformadora.

Essa divergência entre uma concepção ampla de qualidade educacional, defendida pelos professores, e a lógica reducionista que orienta o SPAECE, não se restringe ao campo teórico: ela se materializa nas práticas cotidianas da escola e nas formas como os docentes vivenciam, interpretam e ressignificam essa política avaliativa. É justamente nesse ponto que emergem os sentidos atribuídos ao SPAECE, os quais são marcados por ambiguidades, tensões e estratégias de resistência.

A análise das falas dos professores revela que os sentidos e ressignificações atribuídos ao SPAECE são complexos e multifacetados, permeados por um ponto de tensão central. O SPAECE é percebido, por um lado, como um indutor de "adaptações pedagógicas" que, embora visem a melhoria dos resultados, frequentemente se traduzem em práticas de "treino" e "hiperfoco" em detrimento de uma abordagem mais ampla do currículo. Essa dinâmica é uma consequência direta da pressão por "performatividade" e "accountability",

que gera um sentimento de "perda de autonomia docente", transformando o professor de um intelectual crítico em um executor de diretrizes.

A "educação bancária" emerge como uma crítica subjacente a esse modelo, onde o conhecimento é instrumentalizado para fins avaliativos. Por outro lado, as "formas de resistência docente" demonstram que os professores não são meros agentes passivos. Eles ressignificam o SPAECE através de estratégias que buscam mitigar seus impactos negativos, seja pela resiliência individual, pela defesa de um currículo mais abrangente, pela priorização da formação integral dos alunos ou pela busca por metodologias mais dialógicas e criativas.

Essas resistências são respostas ativas à pressão e à percepção de perda de autonomia, evidenciando a agência docente na construção de uma prática pedagógica mais autêntica. As "concepções de qualidade" dos professores, que valorizam a formação integral, a diversidade de saberes, a inclusão e o desenvolvimento socioemocional, chocam-se com a visão restrita de qualidade do SPAECE, focada em habilidades mensuráveis.

Essa dissonância revela que, para os docentes, a verdadeira qualidade da educação transcende os indicadores de desempenho em avaliações padronizadas, abrangendo a capacidade de formar cidadãos críticos, reflexivos e engajados com o mundo. Em suma, o SPAECE é ressignificado pelos professores como um instrumento que, embora tenha o potencial de indicar lacunas, também impõe limites e desafios à construção de uma educação verdadeiramente significativa e transformadora.

A cultura da performatividade, conceito amplamente discutido por Ball (2002, 2010, 2012), representa uma lógica de gestão educacional baseada na obtenção de resultados mensuráveis, no cumprimento de metas e na responsabilização de sujeitos e instituições por meio de indicadores de desempenho. Ball (2012) define a performatividade como uma "tecnologia, uma cultura e um modo de regulação" (Ball, 2012, p.37) que impõe julgamentos constantes sobre a eficácia e a qualidade do trabalho docente, convertendo o desempenho em um valor medido e comparado.

Nesse sistema, os desempenhos de "sujeitos individuais ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultados, como forma de apresentação da qualidade", promovendo o controle das práticas pedagógicas por meio de rankings, bonificações e avaliações padronizadas. Essa lógica está apoiada na racionalidade gerencialista e na ideia de prestação de contas (accountability), que transforma a educação em um campo de competição entre escolas, turmas e professores, com base em metas previamente estabelecidas. Como destacam Maguire, Ball e Braun (2021), os professores, nesse cenário, vivem sob constante pressão para demonstrar eficácia, sendo avaliados não apenas pelo que ensinam, mas pelos

resultados que seus alunos obtêm em testes externos. Esse processo, segundo os autores, gera efeitos subjetivos e profissionais profundos, moldando uma nova identidade docente voltada ao desempenho, à conformidade e à busca por reconhecimento institucional.

Freitas (2012, 2015) também alerta para os riscos da “reforma empresarial da educação”, que adota práticas oriundas do setor privado, como bonificações por desempenho e ranqueamento de escolas. Para Freitas, esse modelo contribui para o “estreitamento curricular”, a intensificação do trabalho docente e o enfraquecimento da autonomia pedagógica, ao subordinar o currículo às avaliações em larga escala.

Muitos pesquisadores também apontam que esse contexto promove o que Ball (2015) chamou de “terrores da performatividade”, em que os professores são pressionados a atender metas rígidas e indicadores que desconsideram as singularidades do processo educativo. A valorização de um ensino voltado ao que é mensurável, associado a recompensas e punições, compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, criativas e emancipadoras. Desse modo, compreender a cultura da performatividade e seus desdobramentos é essencial para analisar como o SPAECE vem internalizando nas escolas cearenses.

Esta seção discute os efeitos dessa cultura a partir de quatro dimensões evidenciadas nas falas docentes: pressão por metas e resultados, rankings e bonificações, responsabilização docente e sentimento de vigilância. As análises buscam revelar como essas dimensões afetam o cotidiano escolar e a subjetividade dos professores, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os limites e as contradições das políticas avaliativas em curso.

A pressão por metas e resultados é um dos pilares da cultura da performatividade. Os depoimentos dos professores revelam um ambiente escolar onde a busca por bons índices nas avaliações externas se torna uma prioridade, muitas vezes em detrimento das abordagens pedagógicas mais amplas e significativas.

O SPAECE, ao longo do tempo, deixou de ser apenas um instrumento de avaliação diagnóstica para se tornar um eixo estruturante das práticas pedagógicas nas escolas. Sua presença passou a condicionar o planejamento, a seleção de conteúdos, a organização das rotinas escolares e a definição das expectativas de desempenho. Esse processo está inserido em uma lógica mais ampla de gestão por resultados, que impõe metas, estabelece ranqueamentos e gera pressões sistemáticas sobre as escolas — especialmente sobre os professores. Entre os diversos efeitos dessa dinâmica, a pressão por metas e resultados aparece como um dos elementos mais marcantes da vivência docente relacionada

ao SPAECE, revelando o avanço de uma cultura de performatividade no interior das instituições escolares.

A partir da análise das entrevistas, observa-se a emergência de uma cultura de performatividade, conforme caracterizada por Ball (2005), na qual o valor do trabalho docente passa a ser medido por critérios externos e quantificáveis, como os resultados das avaliações em larga escala. Essa cultura cria um ambiente de cobrança permanente, onde “ser bom professor” se confunde com “alcançar bons resultados no SPAECE”.

O professor (P1) faz uma crítica ao relatar como a pressão se intensifica no decorrer do ano letivo: “Do meio do ano pra lá ainda é pior porque fica ainda mais pressão. Pressão em cima da gestão. Pressão em cima dos coordenadores. Pressão em cima dos professores. E aí você termina como? Ou dá ou desce.”(OB3-CN-P1- B). Essa expressão “ou dá ou desce” traduz uma inexistência de alternativas, reforçando a percepção de que a avaliação externa se transforma em imperativo organizacional, em torno do qual todas as ações da escola precisam ser ajustadas, mesmo que isso contrarie os princípios formativos mais amplo e integral. A fala do professor ecoa a análise de Ball, Maguire, Braun (2021), ao apontar que, no início do semestre, os professores ainda estão focados no ensino; porém, à medida que se aproxima o momento da avaliação, entra-se em estado de alerta e pânico em relação às metas a serem cumpridas.

A pressão embora se intensifique em determinados períodos, sobretudo nos meses que antecedem a aplicação do SPAECE, ela é uma constante e se revela em vários momentos do cotidiano escolar como encontros pedagógicos, cobranças formais e informais, comparações de desempenhos entre classes e um reforço contínuo de metas. Nas reuniões pedagógicas, por exemplo, a pressão se evidencia especialmente durante a apresentação dos resultados da avaliação do ano anterior. Manifesta-se por meio de cobranças formais e informais, comparações entre o desempenho das turmas e um reforço contínuo das metas estipuladas.

Nas reuniões pedagógicas, esse processo torna-se evidente sobretudo durante a apresentação dos resultados da avaliação do ano anterior, momento em que os dados são frequentemente acompanhados de rankings entre escolas. A partir desses resultados, “impõe-se” aos professores a responsabilidade de reestruturar seus planejamentos, de modo a incorporar descritores e competências nos quais os alunos apresentaram baixo desempenho.

Esse direcionamento reforça a lógica da performatividade, deslocando o foco da formação integral para a remediação de lacunas apontadas pelas avaliações externas, em detrimento de uma abordagem curricular mais ampla, crítica e significativa.

É possível perceber no depoimento analisado que os professores não enfrentam apenas uma pressão excessiva por resultado, mas também vivenciam os efeitos emocionais e físicos que afetam os professores, evidenciando a ideia de intensificação do trabalho docente nas atividades pedagógicas. Esse processo também é reconhecido por outros docentes, como o professor P3, que descreve como o Spaece passa a dominar a dinâmica escolar nos meses que antecedem sua aplicação: “Quando se aproxima o período do SPAECE, tudo gira em torno disso. A cobrança vem, principalmente porque os dados anteriores geram expectativas para a edição seguinte.”(OB3-CN-P3-E). Sua fala evidencia como os resultados das edições anteriores do Spaece funcionam como parâmetro de comparação e pressão simbólica sobre os professores, influenciando suas práticas e intensificando a lógica da performatividade. Assim, o ciclo avaliativo se retroalimenta: o passado condiciona o presente, e o futuro é moldado pelas metas já estabelecidas, produzindo um ambiente escolar dominado por metas e indicadores.

A existência de metas e comparações transforma os resultados do SPAECE em referência orientadora das ações pedagógicas, redirecionando os esforços para os conteúdos que são cobrados na avaliação. Como consequência, observa-se um estreitamento curricular (Freitas, 2011), em detrimento de uma formação mais ampla, crítica e integral. Disciplinas não avaliadas, projetos pedagógicos interdisciplinares e práticas formativas mais sensíveis às realidades locais tendem a ser deixadas em segundo plano.

O professor P4 descreve como “grande e tenebroso clima de preocupação que paira nas escolas, [...] para que as crianças sejam conduzidas a sair-se bem nos resultados das provas aplicadas [...]. Essa preocupação se traduz em “metodologias mais repetitivas com foco na resolução de provas que simulam os testes futuros”(OB3- CN-P4-A), transformando o processo de ensino-aprendizagem em um treinamento para a prova. Ressalta ainda que “há uma cobrança efetiva para que os professores trabalhem com foco no bom resultado para a prova do SPAECE” (OB3- CN-P4-B), o que demonstra a internalização da lógica performativa e sua influência direta sobre a liberdade pedagógica.

Essa percepção se alinha ao que Ball (2010) descreve como um processo no qual a performatividade deixa de ser apenas um discurso de gestão e passa a estruturar a prática cotidiana dos professores, mediada por orientações técnicas, simulados, indicadores e metas. Nas palavras de Ball (2010, p. 44), “as atividades dos intelectuais técnicos conduzem a performatividade para dentro da prática do dia a dia dos professores e das relações sociais entre professores”, o que significa que a regulação deixa de vir apenas “de fora” e passa a ser naturalizada nas rotinas escolares.

Assim, o relato do professor P4 não apenas confirma essa análise, como revela a forma como o modelo avaliativo se materializa como pressão concreta e reorganizadora das ações pedagógicas, afetando tanto o conteúdo quanto a forma de ensinar. Corroborando essa percepção, o professor P3 aponta que um ensino “pautado somente para avaliação externa ele é muito negativo”, pois “restringe o ensino” e limita a “possibilidade do professor trabalhar a diversidade”(OB3-CN-P3-A). Ele enfatiza que a “pressão muito grande em cima do Space faz com que você fique inflexível”, e que a prática pedagógica “não fica totalmente inovadora” porque o professor só está pensando naquele objetivo, que seria que a sua escola tivesse os maiores índices”(OB3-CN-P3-B). O professor P3 também menciona o “ponto negativo” de uma pressão “psicológica” sobre os alunos, que pode “acarretar diversas sequelas psicológicas”(OB3-CN-P3-C).

A fala do professor P2 é emblemática ao revelar os efeitos da lógica do ranqueamento e da bonificação sobre a prática docente e a dinâmica escolar. Segundo ele, esse processo "divide a classe dos professores" e provoca uma "avalanche de cobranças por resultados" (OB3-CN-P2-D). A competitividade instaurada entre docentes e entre escolas, impulsionada por incentivos vinculados ao desempenho, fragmenta os coletivos escolares e enfraquece a colaboração pedagógica.

O professor deixa de ser um mediador do conhecimento para se tornar um executor de metas, condicionado a preparar os alunos para simulados e questões pré-formatadas. Essa rotina é descrita pelo próprio docente como um processo de “treinamento”, e não de formação, revelando a redução da complexidade do fazer pedagógico a práticas voltadas exclusivamente para o alcance de indicadores. Essa perspectiva é reforçada quando o professor afirma: “O professor, ele de certa forma está sendo muito influenciado por esse processo de bonificação, por esse processo de dizer que você é melhor, por esse processo de ranqueamento e muitas vezes a classe dos professores está sendo dividida em meio a essa avalanche [...] de cobranças por resultados”(OB3-CN-P2-D).

A lógica do desempenho, portanto, modifica não apenas as práticas pedagógicas, mas também as relações profissionais e institucionais, promovendo um ambiente competitivo e hierarquizado, em que o valor do trabalho docente passa a ser medido por rankings e metas. Essa percepção encontra respaldo na análise de Ball (2012, p. 33), para quem a cultura da performatividade gera uma reconfiguração profunda das relações interpessoais nas instituições escolares. O autor observa que “a sociabilidade e a coletividade estão sendo fortemente desarranjadas e substituídas por suspeição, competitividade, culpa e inveja, um novo repertório altamente carregado de emoções e relações sociais deformadas”.

Assim, o que deveria ser um espaço de cooperação, apoio mútuo e construção coletiva de saberes, transforma-se em um campo marcado por tensão, individualismo e disputa simbólica por reconhecimento e prestígio institucional. O professor P2 também expressa uma crítica contundente à centralidade da avaliação externa, que, segundo ele, se concentra "simplesmente na questão do ranqueamento, simplesmente na questão dos números", algo que considera "negativo"(OB3-CN-P2-A). Para ele, o SPAECE se transformou em uma "competitividade entre as escolas", em que "uns ganham e outros perdem" (OB3-CN-P2-C), o que, em sua visão, contradiz os princípios que deveriam orientar a educação pública. A cobrança por resultados é um tema recorrente em sua fala, assim como a descrição do processo como "muito cansativo e doloroso para o professor", que se vê absorvido pelo "treinamento dos alunos ao longo do ano"(OB3-CN-P2-E). Ainda, P2 observa que a lógica da performatividade "interfere demais na cultura desses indivíduos", provocando perdas significativas para os alunos ao priorizar apenas as disciplinas avaliadas e negligenciar outras áreas do conhecimento.

Essas falas demonstram que a pressão por metas e resultados não é apenas uma diretriz administrativa, mas uma força que molda as práticas pedagógicas, as relações interpessoais na escola e até mesmo a saúde mental de alunos e professores. A busca incessante por números elevados no SPAECE leva a uma pedagogia de "treinamento", onde a criatividade e a formação integral são sacrificadas em nome do desempenho em testes padronizados.

Nesse cenário, a cultura da performatividade se articula diretamente com mecanismos de ranqueamento e bonificação, que operam como instrumentos de incentivo à competição entre escolas e professores. Embora tais políticas sejam frequentemente justificadas como estratégias para elevar a qualidade da educação, os depoimentos dos docentes revelam que, na prática, esses mecanismos geram fragmentação dos coletivos escolares, rivalidade entre colegas e desvalorização de esforços pedagógicos não traduzidos em indicadores mensuráveis.

A seguir, analisa-se como essas estratégias de premiação e classificação impactam o cotidiano escolar, transformando o sentido do trabalho docente e as relações dentro da instituição.

O professor P4 menciona que "As provas do SPAECE sinalizam para o governo do Estado, que acompanha os processos educativos por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), utilizam dados obtidos para propor melhorias através, inclusive, do valor que cada unidade recebe, de acordo com os melhores resultados"(OB3-CO-P4-A). Esse valor, segundo

ela, “poderá se reverter em compras de equipamento que viabilizam uma melhor qualidade das aulas” (OB3-CO-P4-A). Essa fala demonstra a percepção de que o desempenho obtido pelos estudantes não apenas define o desempenho pedagógico da escola, mas também se torna parâmetro para a alocação de recursos materiais, estabelecendo uma correlação direta entre avaliar, ranquear e financiar.

Dessa forma o Spaece além de operar como instrumento de diagnóstico, opera também como mecanismo de indução orçamentária, o que acentua a pressão sobre os professores e gestores para alcançar metas cada vez mais elevadas. Mais uma vez é possível perceber a dinâmica que fortalece a cultura da performatividade ao condicionar o reconhecimento institucional — inclusive financeiro — a resultados quantificáveis, contribuindo para a naturalização de práticas pedagógicas voltadas à obtenção de rendimento em testes, em detrimento de uma formação crítica e integral.

O professor P3 corrobora com essa ideia ao afirmar que “independente da escola que você está atuando, ele irá interferir na avaliação de aprendizagem, porque a gente observa que nas instituições públicas uma parte do recurso financeiro dela é destinado a partir da posição que os alunos tiram essas avaliações externas. Então quanto maior o êxito dos alunos nessas avaliações, maior é o retorno financeiro” (OB3-CO-P3-C). Essa ligação entre desempenho e recurso financeiro cria um ciclo vicioso, onde a busca por melhores posições nos rankings se torna uma necessidade para a sobrevivência e melhoria das condições da escola.

Parafrazeando Freitas (2016), esse tipo de política, ao atrelar recompensas aos resultados, cria condições para que as escolas concentrem seus esforços na preparação específica para os exames, promovendo o estreitamento curricular. Assim, a avaliação passa a medir mais o treinamento para o teste do que o aprendizado efetivamente construído pelos alunos, reduzindo a complexidade da aprendizagem a indicadores padronizados e desconsiderando os saberes e os contextos diversos presentes no ambiente escolar. Nessa lógica, o sentido da avaliação como instrumento formativo e emancipador se fragiliza, cedendo lugar a práticas voltadas à performatividade e ao ranqueamento, o que compromete a autonomia pedagógica e o compromisso com uma educação mais ampla e significativa.

O professor P2 adota uma postura crítica em relação aos efeitos da lógica de ranqueamento e bonificação presentes nas políticas de avaliação externa. Ele observa que o professor “está sendo muito influenciado por esse processo de bonificação, por esse processo de dizer que você é melhor, por esse processo de ranqueamento e muitas vezes a classe dos professores está sendo dividida em meio a essa avalanche, né de informações, essa avalanche

de cobranças por resultados”(OB3-CO-P2-B). Em sua análise, há uma fragmentação da categoria docente diante da competitividade institucional induzida pelos rankings e incentivos financeiros. O professor destaca ainda a existência de “duas premiações” no contexto cearense: uma vinculada ao estado e outra ao município de Fortaleza. Ele afirma que “uma premiação do estado do Ceará, ele premia todas as escolas municipais que ele está enquanto guarda-chuva do estado avaliador, e existe um processo de avaliação e um processo de premiação também do município de Fortaleza”(OB3-CO-P2-C). Contudo, o docente relativiza os impactos pedagógicos dessas ações ao afirmar que a implementação dos resultados do SPAECE ocorre “de forma muito tímida” no campo do ensino-aprendizagem, sendo mais visível no que diz respeito à “cobrança por resultados” e à responsabilização dos profissionais da educação. Como ele sintetiza: “se os resultados forem bons, bonificados; se não forem bons, você é colocado de certa forma, não que seja à parte, mas você fica um pouco alheio à situação” (OB3-CO-P2-D).

Assim, o professor reconhece que o destaque dado aos resultados nas esferas municipal e estadual acentua a lógica da responsabilização individual, deslocando o foco do planejamento pedagógico para o desempenho em rankings institucionais. É possível perceber através dos relatos dos professores que em vez de estimular a troca de experiências e o fortalecimento das relações profissionais, o sistema meritocrático cria um cenário de competição e exclusão.

Embora o professor P1 não aborde diretamente a questão dos rankings e bonificações com a mesma profundidade que outros professores, ele faz uma conexão importante entre a política pública de avaliação e o financiamento da educação. Ao afirmar que a política pública de avaliação pode estar “voltado a questão do financiamento mesmo da educação, tanto na esfera municipal, quanto na esfera estadual e na esfera federal”(OB3-CO-P1-A), ele sugere que os resultados do SPAECE podem influenciar a distribuição de recursos. Essa ligação implícita entre desempenho e recompensa financeira é um dos pilares da cultura da performatividade, onde a busca por bons resultados é incentivada por benefícios tangíveis, como o financiamento. Ele também menciona a “história da meritocracia”(OB3-CO-P1-B), indicando que o sistema de avaliação pode promover uma hierarquia baseada no desempenho, o que, por sua vez, pode levar a um ambiente de competição e ranqueamento entre escolas e professores.

Esses depoimentos evidenciam que os sistemas de rankings e bonificações, embora possam ser justificados como mecanismos de incentivo, acabam por gerar uma competição desnecessária entre as escolas e os próprios professores. A recompensa financeira

ou o reconhecimento público se tornam o principal motor da ação, desviando o foco da verdadeira missão educacional e transformando a avaliação em um fim em si mesma, e não em um meio para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

A responsabilização docente é outro aspecto da cultura da performatividade, que atribui aos professores a responsabilidade direta pelos resultados dos alunos nas avaliações externas. Essa atribuição, muitas vezes, ignora as complexidades do contexto escolar e os múltiplos fatores que influenciam o desempenho dos estudantes. O professor P1 se vê como um “ator executor” da política de avaliação, o que já denota uma percepção de que ele é o responsável por implementar as diretrizes e alcançar os resultados esperados. Ele descreve sua prática pedagógica como uma “luta diária” para “tentar conseguir o que tem sido muito difícil de fazer” (OB3-CP-P1-B). A frustração é evidente quando ele fala sobre a “progressão automática” dos alunos: “Essa progressão automática ela é nociva ela faz mal pra ele e faz mal para nós, porque a gente se frustra enquanto professor, por tentar fazer um bom trabalho, um trabalho de excelência e muitas vezes em não conseguindo a gente vê o aluno que não obteve um bom resultado no ano letivo progredir. É difícil. Dói pra gente” (OB3-CP-P1-A).

Essa fala demonstra o peso da responsabilização individual sobre o professor, que se sente pessoalmente afetado pelo desempenho dos alunos, mesmo diante de fatores externos que dificultam o aprendizado. Ele também menciona que o SPAECE “interfere no processo de avaliação da aprendizagem” ao exigir que o professor “pare de fazer um trabalho em cima de conteúdos programáticos”(OB3-CP-P1-C) para focar no que o sistema quer. Isso sugere que a responsabilização força o professor a desviar de um ensino mais abrangente, diversificado e alinhado ao currículo para priorizar um ensino focado na prova e na obtenção de resultados, o que ele considera prejudicial à formação dos alunos.

Essa crítica é refletida também na fala do professor P4, que expressa claramente essa pressão ao afirmar que a “ênfase na gestão de resultados é mais um aspecto de coação, que responsabiliza o professor no sentido de que os alunos tenham um bom resultado” (OB3-CP-P4-B). Ela destaca que essa responsabilização leva o professor a “cumprir uma proposta didática de repetição de aplicação e resolução de provas, diminuindo sua manifestação mais livre para levar metodologias e/ou conteúdos, considerados por ele(a) mais relevantes” (OB3-CP-P4-B). Ambas as falas convergem ao denunciar o modo como a política de avaliação externa, ao invés de funcionar como ferramenta de diagnóstico e apoio à aprendizagem, se impõe como mecanismo de controle, limitando a liberdade docente, inibindo práticas inovadoras e promovendo um ensino direcionado à performance. Nesse

contexto, a autonomia pedagógica é progressivamente cerceada pela necessidade de atender às demandas da avaliação externa.

O professor P3, embora não sinta uma pressão direta por parte da gestão escolar, reconhece a relevância das avaliações externas como instrumentos de diagnóstico. Para ele, a política de avaliação é importante para “saber se a nossa atuação, como professor, a gente está conseguindo ali desenvolver as habilidades que são necessárias”(OB3-CP-P3-B). No entanto, ele aponta fragilidades no modo como o Spaece tem sido operacionalizado, destacando que os resultados chegam tardiamente, o que inviabiliza a atuação pedagógica corretiva: “quando chega o resultado, às vezes você já está com outra turma, você já não está mais com aquele aluno, então você não vai ter como atuar em cima das lacunas que estão naquele determinado aluno” (OB3-CP-P3-B). O professor ressalta que a avaliação deveria “servir como norteador da prática do professor”, e quando falha nesse propósito, torna-se uma política “obsoleta”(OB3-CP-P3-C). Além disso, ele expressa preocupação com o foco restrito à prova, o que considera limitador: ao dedicar grande parte do tempo à preparação para o SPAECE, o professor acaba “deixando de lado um conjunto de outras habilidades, outras competências gerais ligadas mais às questões culturais e particularidades da escola”(OB3-CP-P3-D). Sua fala aponta para uma crítica à lógica reducionista da avaliação, que, em vez de potencializar o trabalho pedagógico, tende a estreitá-lo.

O professor P2 reforça essa visão crítica ao afirmar que o docente, que deveria ser “ator desse processo”, está sendo “muito influenciado por esse processo de bonificação” e “ranqueamento” (OB3-CP-P2-A). Segundo ele, os professores enfrentam cobranças diretas por parte das gestões escolares, que chegam a questionar sua competência com frases como: “olha, você não está fazendo o seu trabalho bem feito” (OB3-CP-P2-A). Essa responsabilização excessiva, vinculada ao desempenho em avaliações externas, é vivida como uma sobrecarga emocional e profissional, levando o professor a sentir que “toda essa carga de peso é jogada nas costas do professor”(OB3-CP-P2-C). Tal sentimento de isolamento se intensifica diante da falta de apoio institucional: “o professor se sente um pouco solitário nesse processo porque muitas vezes ele não encontra ajuda nas escolas para dar amparo para essas outras questões” (OB3-CP-P2-C). A angústia se agrava quando o docente lida com turmas heterogêneas, mas é avaliado a partir de parâmetros homogêneos, com a expectativa de que todos os alunos atinjam os mesmos níveis de desempenho, desconsiderando suas trajetórias, tempos e condições específicas. Esse cenário reforça a crítica à lógica meritocrática e padronizada das avaliações externas, que, ao ignorar a diversidade das

realidades escolares, impõe metas uniformes e alimenta processos de exclusão e frustração no cotidiano docente.

É possível perceber, pela fala dos docentes, que a responsabilização docente, no contexto da performatividade, transforma o professor em um mero executor de currículos e aplicador de treinamentos voltados para resultados, desconsiderando sua expertise profissional e as complexidades do processo ensino-aprendizagem. A pressão por metas e resultados, aliada à falta de suporte e à desvalorização da autonomia pedagógica, gera um ambiente de angústia e frustração para os educadores. Dessa forma, o trabalho docente deixa de ser um exercício de reflexão e criação pedagógica para se tornar um processo tecnificado e subordinado a lógicas externas à sala de aula.

Esse cenário de esvaziamento da autonomia docente está diretamente relacionado à sensação de vigilância que, embora nem sempre explicitada, permeia as falas dos professores e se configura como uma consequência direta da cultura da performatividade. A constante cobrança por resultados e a vinculação do desempenho a bonificações e rankings geram um ambiente em que os professores se sentem continuamente observados e avaliados.

Essa vigilância simbólica não apenas afeta a liberdade pedagógica, mas também reforça um clima de pressão constante, em que o valor do trabalho docente é medido por indicadores externos, e não pela qualidade das interações, da mediação ou da aprendizagem construída no cotidiano escolar. Os professores, ainda que não diretamente vigiados em tempo integral, relatam a presença de uma “pressão invisível” que atua como um dispositivo de controle difuso, mas eficaz. O professor P3 ilustra bem essa sensação ao afirmar: “Não é uma pressão declarada, mas é uma pressão que está ali. Invisível. Todo mundo sabe que precisa entregar resultado. Todo mundo sente que está sendo observado”(OB3-CQ-P3-A). Esse tipo de pressão, embora não oficialmente estabelecida, é largamente reconhecida e funciona como uma forma de autocontrole, levando os docentes a ajustarem seu comportamento às expectativas da instituição.

A internalização dessa vigilância gera efeitos concretos no processo educacional. Isso resulta em uma restrição à criatividade e na contenção de práticas mais independentes ou inovadoras, devido ao medo de que essas abordagens não contribuam diretamente para o cumprimento das metas estabelecidas pelas avaliações externas. Como efeito disso, muitos educadores acabam por fazer um auto ajuste das estratégias de ensino, abandonando metodologias mais interativas, lúdicas ou críticas, e optando por estratégias mais seguras — como a ênfase em descritores e simulados — que estão em conformidade com as expectativas dos sistemas de responsabilização. Esse sentimento de estar sendo constantemente vigiado,

gera um desgaste emocional nos docentes, um adoecimento profissional alimentado por uma insegurança e medo de não corresponder às expectativas externas.

Assim, a vigilância dentro da perspectiva da performatividade ultrapassa uma simples regulação técnica: ela se manifesta como um verdadeiro controle rigoroso sobre o trabalho dos educadores, comprometendo a autonomia e transformando o professor em um mero cumpridor de objetivos, além de prejudicar a capacidade crítica e transformadora da prática educativa. Ao colocar os professores sob essa constante tensão avaliativa, o sistema perde em criatividade, em humanidade e em potencial emancipador. O sentimento de vigilância, embora não explicitamente nomeado pelo professor P1, é claramente inferido em suas falas sobre a pressão constante exercida no ambiente escolar. Ele descreve que “do meio do ano pra lá ainda é pior porque fica ainda mais pressão. Pressão em cima da gestão. Pressão em cima dos coordenadores. Pressão em cima dos professores. [...] A gente começa a ser cobrado por metas, por resultados”(OB3-CQ-P1-A). Essa hierarquia de pressão, que percorre diferentes níveis da estrutura escolar — da gestão até os docentes —, configura um cenário em que todos se sentem observados e constantemente cobrados por desempenho. A frase “a cultura da performatividade quer os resultados e aí em cima da gente vem essa cobrança”(OB3-CQ-P1-B) sintetiza a essência desse sentimento: a percepção de que existe uma expectativa contínua de performance e que o não atendimento a essa expectativa pode implicar em consequências negativas.

Essa pressão recorrente gera um estado de alerta e auto-vigilância nos professores, que acabam ajustando suas práticas para atender às demandas do sistema, mesmo que isso implique comprometer a qualidade do ensino em outras áreas menos valorizadas pelas avaliações externas. O professor P4, por sua vez, também não utiliza o termo “vigilância”, mas descreve vivências que refletem esse fenômeno. Ele relata a existência de um “clima de preocupação” e de uma “cobrança efetiva”, que o leva a se sentir “obrigado a fazê-lo” (OB3-CQ-P4-B) — referindo-se à tarefa de convencer os alunos sobre a importância da prova. Essa sensação de obrigação e a imposição, aliada à lógica de exigência por “resultados de alto desempenho”, evidencia um ambiente escolar marcado pela redução da autonomia docente e pela expectativa de conformidade às metas externas, em detrimento da liberdade pedagógica. O professor P3, por sua vez, reforça essa percepção ao afirmar que existe uma “pressão muito grande” que não se limita à escola, mas se estende ao distrito de educação, que atua como instância mediadora da política. Segundo ele, os coordenadores e diretores são pressionados para que “esse movimento aconteça”, mesmo que de maneira não declarada. Ela caracteriza essa dinâmica como uma “pressão invisível que acontece”, ou seja, um mecanismo

de controle sutil, mas eficaz, que atravessa o cotidiano escolar. “Por mais que a sua escola não exija esse movimento agora, não pressione agora, em algum momento do ano letivo ela vai pressionar”(OB3-CQ-P3-A), relata. Sua fala evidencia a presença de uma vigilância difusa, que opera sem necessidade de coerção explícita, mas que se revela na antecipação da cobrança — o que produz comportamentos de conformidade mesmo na ausência da ordem direta.

Na mesma direção, o professor P2 associa o sentimento de vigilância à política de bonificação e ranqueamento, mecanismos que, segundo ele, “dividem” a classe docente. A lógica meritocrática, intensificada pelo uso dos resultados do SPAECE, gera uma sensação de julgamento constante. Ele relata que é comum ouvir dos gestores frases como: “olha, você não está fazendo o seu trabalho bem feito”(OB3-CP-P2-A). Essa forma de avaliação, centrada exclusivamente no desempenho mensurável, reforça a percepção de que o trabalho docente está sempre sob escrutínio. Para P2, a cultura do SPAECE está tão presente no cotidiano escolar que já se encontra “internalizada” nas redes municipais e nas gestões escolares, o que leva os profissionais a iniciarem o ano letivo com a pergunta: “como é que vai ser o Spaece?”(OB3-CQ-P2-B). Essa antecipação revela o grau de enraizamento da lógica performativa, que extrapola os períodos de avaliação e se instala como referência permanente da ação pedagógica.

Dessa forma, o sentimento de vigilância não se manifesta apenas como um mecanismo de controle externo, mas como uma internalização das expectativas e normativas do sistema. Os próprios educadores passam a atuar como agentes de cobrança de si mesmos e dos colegas, regulando suas ações em função dos resultados esperados. Esse movimento não apenas compromete a autonomia docente, mas também pode provocar desgaste emocional, desvio de finalidades educativas e empobrecimento curricular, uma vez que a centralidade do desempenho nos testes tende a obscurecer dimensões formativas mais amplas do processo educativo.

Como adverte Freitas (2018, p. 142), “a educação deve ser um espaço de diversidade de ideias, não sujeito a mordanças impostas por pretensas leis que visem eliminar a liberdade intelectual dos docentes e estudantes durante seu percurso formativo”. A lógica performativa imposta pelas avaliações externas, ao subordinar a prática pedagógica a critérios técnicos e metas quantitativas, representa, assim, uma forma contemporânea de mordança simbólica, que reduz a escola a um espaço de cumprimento de metas e compromete sua função como lugar de formação crítica, plural e democrática.

A análise das falas dos professores revela que a cultura da performatividade, manifestada através da pressão por metas e resultados, rankings e bonificações, responsabilização docente e o sentimento de vigilância, permeia profundamente o cotidiano escolar e ressignifica o SPAECE. O que deveria ser um instrumento de diagnóstico e aprimoramento do ensino-aprendizagem, transforma-se em um fim em si mesmo, gerando uma pedagogia de treinamento e um ambiente de competição e angústia.

Os professores, embora reconheçam a importância de avaliações para o diagnóstico, expressam o impacto negativo dessa cultura em sua autonomia pedagógica, na formação integral dos alunos e em sua própria motivação. A performatividade, ao focar excessivamente em números e resultados, desconsidera as complexidades do processo educacional e as diversas realidades dos alunos e das escolas. É fundamental repensar o papel das avaliações externas, buscando um equilíbrio entre a necessidade de mensurar o desempenho e a promoção de uma educação mais humana, dialógica e inclusiva, que valorize a criatividade, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou investigar as percepções e os sentidos atribuídos pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental à influência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) sobre seus processos de avaliação da aprendizagem em sala de aula. A problemática central que norteou esse estudo foi compreender de que maneira o SPAECE, enquanto política pública de avaliação em larga escala, impacta as práticas avaliativas no cotidiano escolar. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo, com ênfase na escuta docente. O intuito foi compreender como essa política se manifesta nas rotinas escolares, influenciando práticas pedagógicas, significados atribuídos à avaliação e posicionamentos profissionais. A pesquisa centrou-se, assim, nas percepções, tensões e ressignificações elaboradas pelos professores diante das exigências e efeitos gerados por essa política educacional.

A análise das falas dos professores revela um cenário complexo e multifacetado sobre o impacto do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no cotidiano escolar. Enquanto política pública de avaliação em larga escala, o SPAECE atua como um eixo estruturante do fazer pedagógico nas escolas públicas cearenses. Embora sua proposta esteja oficialmente ancorada em princípios como o diagnóstico e a melhoria da qualidade educacional, seus efeitos práticos revelam tensões significativas entre a finalidade formativa da avaliação e a lógica performativa instaurada pelo sistema. Os achados da pesquisa, articulados em torno dos três objetivos específicos, convergem para um ponto central de conflito: a oposição entre as exigências das avaliações padronizadas e os princípios de uma prática pedagógica mais autônoma, crítica e humanizada.

Ao longo da pesquisa, os achados foram organizados e analisados a partir de três objetivos específicos, o que nos possibilitou desenvolver uma compreensão abrangente do fenômeno estudado.

O primeiro objetivo, que buscou “Situar o SPAECE como um processo de avaliação em larga escala”, demonstrou que os professores o percebem de maneira ambivalente. Por um lado, reconhecem sua legitimidade como um instrumento de diagnóstico e de prestação de contas à sociedade, capaz de fornecer dados sobre o desempenho dos alunos e de influenciar o financiamento e as políticas educacionais. Por outro lado, criticam seu foco excessivo em Língua Portuguesa e Matemática, o que leva ao “estreitamento curricular” e a uma visão reducionista da qualidade educacional, muitas vezes associada ao ranqueamento e à

competição entre escolas.

Em relação ao primeiro objetivo, observou-se que os professores compreendem o SPAECE como uma política pública de avaliação em larga escala essencial para o monitoramento do desempenho e a prestação de contas à sociedade sobre a qualidade da educação. Reconhecem sua utilidade na identificação de lacunas de aprendizagem, no estabelecimento de metas educacionais e bem como nas informações que podem orientar intervenções pedagógicas. Contudo, essa compreensão é ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que reconhecem sua função diagnóstica sobre o processo de ensino-aprendizagem, os docentes criticam veementemente a centralidade do ranqueamento de escolas, a redução do processo educativo a metas e índices quantitativos e a vinculação do uso de financiamento como motivador. Esses elementos, segundo os professores, colocam em xeque a legitimidade da avaliação, especialmente quando sua função formativa é substituída por uma lógica de controle, regulação e competitividade entre escolas e profissionais.

Além disso, os docentes apontam que o SPAECE ocupa um lugar estratégico na política educacional do Ceará, atuando como um agente indutor de mudanças nas práticas pedagógicas e nas formas de gestão escolar. Nesse sentido, o programa é percebido como parte central das diferentes diretrizes educacionais do estado. Embora alguns acreditem que a sua existência é essencial para a melhoria da qualidade da educação, outros o veem como uma política fadada ao fracasso, diante de suas limitações e impactos negativos. Dessa forma, os sentidos atribuídos ao SPAECE oscilam entre reconhecimento e crítica, revelando as tensões que atravessam sua implementação no contexto das políticas de avaliação em larga escala.

O segundo objetivo, voltado para “Identificar as percepções sobre as práticas de avaliação da aprendizagem”, revelou uma clara dissonância entre os critérios avaliativos adotados pelos professores e os exigidos pelo SPAECE. Enquanto os docentes mobilizam uma concepção mais ampla e formativa de avaliação — pautada na continuidade do processo, na participação, no desenvolvimento integral dos alunos e nas condições sociais e emocionais que afetam a aprendizagem — sentem-se pressionados a adotar práticas focadas no treinamento para o teste. A influência do SPAECE se materializa na utilização de materiais preparatórios, na realização recorrente de simulados e na priorização de habilidades específicas, o que acaba moldando as estratégias e as finalidades da avaliação cotidiana para atender às expectativas externas.

A análise das categorias referentes ao segundo objetivo, revelou que as práticas avaliativas dos professores são marcadas por uma tensão constante entre suas concepções

pedagógicas intrínsecas e as demandas extrínsecas do SPAECE. Embora busquem um compromisso com um ensino diversificado, contextualizado e centrado na aprendizagem contínua e formativa, os docentes se veem influenciados a adaptar suas metodologias e materiais, priorizando conteúdos mais cobrados nas avaliações externas e utilizando estratégias de “treinamento” para a prova. Essas estratégias revelam um compromisso com uma abordagem de avaliação que favorece o desenvolvimento integral dos estudantes e respeita suas singularidades.

Entretanto, à medida que se aproxima o período da aplicação do SPAECE, é perceptível, uma mudança nas rotinas pedagógicas. Os professores relatam um aumento na aplicação de simulados, no uso de questões padronizadas e na consulta sistemática às matrizes de referência como guias para o planejamento das aulas. Essa adaptação das práticas, muitas vezes descrita pelos próprios docentes como uma forma de “adestramento”, restringe a abrangência dos critérios avaliativos utilizados em sala de aula, comprometendo a complexidade e a intencionalidade pedagógica do processo de avaliação da aprendizagem.

Essa dualidade se manifesta, sobretudo, na forma como os docentes lidam com os critérios de avaliação. De um lado, valorizam abordagens mais amplas e sensíveis ao contexto dos alunos; de outro, sentem-se pressionados a adotar critérios objetivos e mensuráveis, alinhados aos parâmetros do SPAECE. Tal dicotomia evidencia o impacto da lógica performativa sobre a avaliação escolar, promovendo o deslocamento do foco educativo — especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática — para o cumprimento de metas e a obtenção de resultados quantificáveis.

Assim, a prática avaliativa docente é marcada por ambivalências: entre o compromisso com a formação integral e a adaptação às exigências da avaliação em larga escala. O esforço cotidiano dos professores revela tentativas de conciliar suas convicções pedagógicas com as demandas impostas por uma política pública que, muitas vezes, desconsidera a complexidade do processo educativo.

Finalmente, o terceiro objetivo, que analisou “Os sentidos e ressignificações atribuídos ao SPAECE”, permitiu aprofundar a compreensão sobre como os professores lidam com as tensões geradas pela avaliação em larga escala. A análise revelou que a pressão por resultados, impulsionada pela “cultura da performatividade”, gera um sentimento de perda de autonomia docente e transforma o ambiente escolar. Em resposta, os professores desenvolvem diversas “formas de resistência” que vão desde a resiliência e a persistência diária até a defesa explícita de um currículo mais amplo e de uma educação de qualidade que transcende o

mensurável. As falas indicam um esforço em preservar práticas pedagógicas que valorizem a formação crítica, a diversidade, o engajamento dos alunos e o desenvolvimento socioemocional, contrapondo-se à lógica do “adestramento” e à “educação bancária”. Ao mesmo tempo, os docentes também recorrem a estratégias de adaptação, como a realização de aulões, simulados e a priorização de conteúdos cobrados na avaliação externa. Essas ações, ainda que tensionadas, evidenciam um movimento de negociação entre as exigências do sistema e os princípios pedagógicos que orientam sua prática, revelando os professores como agentes que reagem, ressignificam e reinterpretam a política educacional no cotidiano escolar.

Com isso, a investigação dos sentidos e ressignificações atribuídos ao SPAECE (terceiro objetivo) desvelou que a política é vivenciada sob a forte égide da cultura da performatividade. Essa cultura impõe uma pressão sistêmica por resultados, manifestada em ranqueamentos, bonificações e uma individualização da responsabilização docente, gerando um sentimento de vigilância constante.

Nesse contexto, as adaptações pedagógicas não se configuram decisões plenamente autônomas, mas como resposta às exigências externas impostas pelo sistema de avaliação. Os professores sentem que sua liberdade para planejar e executar o ensino é limitada pelas exigências do SPAECE. No entanto, essa situação não os torna passivos. As formas de resistência identificadas – que vão desde a persistência em metodologias mais dialógicas até a valorização da formação crítica – demonstram a agência docente na construção de práticas pedagógicas mais significativas e autênticas.

Tudo isso está intrinsecamente conectado à “cultura da performatividade”, que se manifesta através da pressão por metas, ranqueamento, responsabilização individual e um constante sentimento de vigilância. Essa cultura, ainda que influente, não se opõe de forma absoluta. Os sentidos atribuídos ao SPAECE, que, embora reconhecido como um instrumento de diagnóstico é criticado por sua visão reducionista da qualidade educacional, em contraposição à concepção integral de qualidade defendida pelos professores. Nesse processo, os docentes denunciam os limites de uma concepção de qualidade centrada exclusivamente em resultados mensuráveis e reafirmam o valor de uma educação comprometida com a complexidade do processo formativo, com a ética, a dimensão humana e a responsabilidade social.

Em síntese, os achados nas categorias de análises se interligam de forma coesa, demonstrando que o SPAECE não é apenas uma política de avaliação externa, mas uma força que reconfigura a cultura escolar. Ele influencia desde a concepção de qualidade e as práticas

pedagógicas até a autonomia e a identidade profissional dos docentes. A análise revela que, embora o sistema de avaliação tenha o potencial de indicar lacunas e promover melhorias, sua implementação, marcada pela pressão por resultados e pela lógica da performatividade, impõe desafios significativos. Os professores, como atores centrais desse processo, não são agentes passivos; eles interpretam, negociam e resistem, resignificando o SPAECE em um esforço contínuo para equilibrar as demandas externas com seu compromisso fundamental com uma educação verdadeiramente significativa e transformadora.

De modo geral, os depoimentos analisados evidenciam que os professores atribuem múltiplas funções ao SPAECE, oscilando entre a utilidade técnica e a crítica pedagógica. Mesmo diante de uma estrutura de responsabilização institucional, os docentes demonstram capacidade de refletir, reinterpretar e, em alguns casos, resistir às imposições avaliativas. Essa ambiguidade revela a complexidade do fazer docente e aponta para a necessidade de construção de políticas que reconheçam o papel ativo dos professores no processo avaliativo.

Diante dos achados da pesquisa, verifica-se que a influência do SPAECE, sobre os processos de avaliação da aprendizagem em sala de aula pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental é multifacetada e predominantemente estruturante, mas também marcada por tensões. Trata-se de uma influência significativa e complexa, que atua como um catalisador de adaptações pedagógicas que, por um lado, buscam alinhar o ensino aos padrões exigidos pela avaliação em larga escala, e por outro, geram tensões e estratégias de resistência por parte dos professores. O SPAECE, enquanto política pública, não apenas direciona as práticas avaliativas e pedagógicas (através de adaptações e hiperfoco), como também redefine o papel do professor e a própria concepção de qualidade da educação, submetendo-os a uma lógica de performance e responsabilização.

No entanto, a pesquisa demonstra que os docentes não se posicionam de forma passiva diante dessas exigências. Ao contrário, exercem sua agência ao resignificar o SPAECE, buscando conciliar as demandas do sistema avaliativo com suas convicções pedagógicas, sustentadas em uma perspectiva de educação integral, contextualizada e centrada no aluno. A influência do SPAECE, portanto, não é unidirecional nem homogênea. Os professores revelam percepções ambivalentes: reconhecem o valor da avaliação como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de visibilidade para a educação pública, mas criticam a centralidade que ela assume, a padronização das práticas e a pressão por resultados que impõe. Essas tensões resultam em uma atuação docente marcada por oscilações

entre a adaptação às exigências externas e a resistência à lógica reducionista que privilegia índices, metas e ranqueamentos, em detrimento da complexidade e da intencionalidade do processo educativo.

Esta pesquisa oferece, em termos teóricos para o aprofundamento das discussões sobre avaliação em larga escala, performatividade e autonomia dos educadores, focando especificamente na perspectiva dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao dar voz a esses profissionais, o estudo lança luz sobre as complexidades e contradições que cercam a implementação de políticas de avaliação em situações escolares concretas, destacando as discrepâncias entre as narrativas oficiais e as experiências cotidianas nas salas de aula.

Os resultados alcançados trazem significativas implicações para a prática pedagógica e para a formulação de políticas educacionais. Em primeiro lugar, é fundamental repensar as iniciativas de avaliação externa como o SPAECE, para que atuem efetivamente como verdadeiras ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, ao invés de serem utilizadas apenas para controle, ranqueamento ou responsabilização. Isso requer uma valorização da autonomia docente e um reconhecimento da complexidade do trabalho pedagógico, estabelecendo um ambiente que permita aos professores implementar práticas avaliativas mais alinhadas às necessidades reais dos estudantes, além de promover uma visão de educação voltada para o desenvolvimento integral.

Em segundo lugar, os achados ressaltam a importância de programas de formação continuada que capacitem os docentes a enfrentar as exigências das avaliações externas, sem negligenciar suas convicções pedagógicas. Essa capacitação deve estimular uma reflexão crítica sobre as políticas de avaliação, incentivar a implementação de metodologias inovadoras e, acima de tudo, fortalecer a função da escola como um espaço de formação humana, ética e socialmente comprometida. Ao reconhecer a agência dos professores, bem como suas concepções de qualidade, é possível construir um sistema educacional mais justo, equitativo e verdadeiramente eficaz.

É importante reconhecer as limitações inerentes a este estudo. Esta pesquisa, por seu caráter qualitativo, de recorte específico (professores do 5º ano do Ensino Fundamental) e delimitação geográfica (escolas de Fortaleza), não almeja a generalização de seus resultados. Além disso, a abordagem qualitativa, embora tenha permitido uma profunda imersão nas percepções e experiências dos docentes, não possibilita a quantificação dos fenômenos observados, o que poderia oferecer uma perspectiva complementar. As percepções aqui

analisadas refletem um contexto particular e um número limitado de vozes docentes, o que pode representar uma limitação para a amplitude das inferências.

Para futuras investigações, sugere-se a ampliação do escopo da pesquisa incluindo professores de diferentes etapas da educação básica e de outras regiões do país, a fim de verificar se as tensões, adaptações e formas de resistência identificadas se manifestam de maneira similar. Seria igualmente relevante investigar o impacto direto do SPAECE na aprendizagem dos alunos, tanto por meio da análise de seus resultados acadêmicos quanto a partir de suas próprias percepções. Por fim, explorar com maior profundidade as estratégias de resistência adotadas pelos professores, bem como os fatores que as fortalecem ou as enfraquecem, pode oferecer insights valiosos para a construção de um sistema educacional mais resiliente, inovador e centrado no desenvolvimento pleno dos estudantes.

A partir dos achados desta dissertação, sugere-se que futuras pesquisas ampliem o escopo da investigação, envolvendo professores de outras etapas da educação básica e de diferentes regiões do país a fim de verificar se as tensões, adaptações e formas de resistência identificadas se manifestam de maneira semelhante em outros contextos educacionais. Também seria relevante investigar o impacto direto do SPAECE na aprendizagem dos estudantes, tanto por meio da análise de seus resultados acadêmicos quanto a partir de suas próprias percepções.

Ademais, sugere-se que futuras pesquisas investiguem: a) o impacto do SPAECE em outras séries do Ensino Fundamental e Médio; b) a percepção dos gestores escolares e das famílias sobre a cultura da performatividade e seus desdobramentos nas dinâmicas escolares; (c) pesquisas longitudinais que sigam o percurso de estudantes envolvidos nesse sistema de avaliação; d) propostas de avaliação formativa em larga escala que considerem a complexidade do contexto escolar e as especificidades da inclusão; e (e) os impactos das políticas de incentivos por desempenho na colaboração entre professores.

Por fim, aprofundar a análise das estratégias de resistência utilizadas pelos professores — bem como os fatores que as fortalecem ou as fragilizam — pode oferecer subsídios importantes para o aprimoramento de políticas públicas e para a construção de um sistema educacional mais justo, inovador e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em última análise, a compreensão dos sentidos e ressignificações atribuídos ao SPAECE é um convite à reflexão crítica sobre a própria finalidade da educação. Que a busca

por números não ofusque a essência de uma formação humana, criativa e emancipatória, e que o professor, em sua complexidade e agência, continue sendo o pilar de uma escola que ensina para a vida, e não apenas para o teste.

Esta dissertação, ao desvendar as complexas interações entre uma política de avaliação em larga escala e o cotidiano da sala de aula, propõe um olhar atento e sensível sobre o futuro da educação. Mais do que números e rankings, a verdadeira qualidade educacional reside na capacidade de formar indivíduos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social. Nesse cenário, o papel do professor emerge como central e insubstituível. São eles, os docentes, que, em meio às pressões e desafios impostos pelas políticas educacionais, continuam a ser os principais agentes de transformação, ressignificando diretrizes e construindo, dia após dia, uma educação que vai além do mensurável, tocando o humano e o integral. Por meio de suas práticas, ressignificam diretrizes e constroem, dia após dia, uma educação que transcende o mensurável, alcançando dimensões éticas, humanas e integrais da formação.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. H. M. de.; FILHO, O. N. M.; CHAVES, H. V. O Spaece no discurso dos docentes de matemática no contexto da reforma educacional. *In: VIDAL, E. M.; COSTA, A. G.; SOARES, E. A. (org.). Spaece pesquisas e propostas de ação*. Vol. 2. Fortaleza – SEDUC; EdUECE, 2022.

ANDRADE, F. R. B.; COSTA, Antônia Rafaela da C. Performatividade, Avaliação Educacional e Trabalho Docente: Reflexões sobre o modelo teórico de Stephen Ball e o Spaece. **Revista Debates Insubmissos**, [S. l.], v. 7, n. 25, p. 67–90, 2024. DOI: 10.32359/debin2024.v7.n25.p67-90. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/263433>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ANDRADE, W. M.; SILVA, A. G. F. G. da; SANTOS, M. J. C. dos. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): trinta anos de história. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. 16 [2024], 2023.

ANDRADE, W. M. **As políticas públicas de avaliação e o currículo de matemática: efeitos e implicações**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, C. M. M.; RABELO, A. M. L. **Avaliação educacional: a abordagem por competências**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015.

ARAÚJO, G. C. de.; FERNANDES, C. F. R. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala do Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à Educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 2, n. 2, 2009, ISSN 1989-0397.

ARROYO, M. G. Reinventar a política - reinventar o sistema de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 653-678, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 ago. 2025.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/15865>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São

- Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447>. Acesso em: 4 jul. 2025.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/255629336_Diretrizes_Politicas_Globais_e_Relacoes_Politicas_Locais_em_Educacao. Acesso em: 14 jul. 2025.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [S. l.], v. 13, 1993.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- BONAMINO, A. FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Departamento de Educação - PUC-RJ. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, novembro/1999, p. 101-132, novembro/1999 Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>. Acesso em 5 ago. 2025.
- BORGES. A. P. N. R.; CASTRO, S. P. N. de.; SANTANA, K. C. L. **Avaliação Educacional**: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2938>. Acesso em 5 ago. 2025.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2019**. Matrizes e escalas. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**: ciclo 1990. Brasília, INEP. 1992.
- BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em:
<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf>. Acesso em 5 ago. 2025.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CARVALHO, M. S. B. de. **Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará** (SPAECE) no viés da avaliação institucional. 2014. 137f. – Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

CASTRO, M. H. G. de. **A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais. Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE – Relatório Geral**. Fortaleza: SEDUC/CESGRANRIO, 2005.

CEARÁ. **Lei de nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2007.

CEARÁ. SEDUC-CE. **SPAECE: Sistema Permanente de Avaliação em Educação Básica**. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece>. Acesso em: 28 maio 2022.

CEARÁ. SECUC-CE. **SPAECE 2023: 97% das crianças cearenses estão alfabetizadas**. 27/05/2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/05/27/spaece-2023-97-das-criancas-cearenses-estao-alfabetizadas/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

COSTA, J. E.; ROCHA, F. B. N. da; VASCONCELOS, F. H. L.; CASTRO FILHO, J. A. de; MAIA, J. G. R. A Influência das Avaliações Externas SAEB e SPAECE nas Estratégias Educacionais no Estado do Ceará: uma Análise Sobre a Disciplina de Matemática em Escolas Públicas de Ensino Médio. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 308–314, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n2p308-314. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9900>. Acesso em: 29 abr. 2025.

DANTAS, L. M. **Avaliação externa e prática docente: o caso do sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) em uma escola de Maracanaú - CE**. 2015. 150f. - Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2015.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: Integração e ação integradora. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 2, m. 2, 1997. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/956>. Acesso em: 29 out. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In*: AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e interfaces**: Reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio séc. XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA FILHO, L. N. *In*: COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. (org.). **Spaace, história, memórias, atores e políticas (1992 – 2022)**. v.1 – Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 1996. Ano da Digitalização: 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

FREITAS, L. C. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação**: perdendo a ingenuidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago., 2016a. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379 - 404, 2012.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. **III Seminário de Educação Brasileira**, Cedes-Unicamp, 28 fev.-1 mar. Campinas, 2011.

FREITAS, L. C. de. SORDI, M. R. L. de.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção fronteiras educacionais).

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 5.ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010.

GALVÃO, W. N. M. **Política de avaliação em larga escala**: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

GHIRALDELLI, P. Jr. **História da Educação Brasileira**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M.; FREITAS, A. L. S. de. *et al.*. **Por que falar ainda em**

avaliação? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 130 p.

HOFFMANN, J. **Avaliação. Mito e Desafio.** 44^a ed., Editora Mediação, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública.** São Paulo : Loyola, 1990.

LIMA, A. C. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do Estado.** 2007, 262 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2007.

LIMA, D. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) e sua influência sobre a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio situada no município de Tauá – Ceará.** 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2015.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 25, jan-jun/2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** [livro eletrônico]: estudos e proposições/ Cipriano Carlos Lukesi. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; LIMA, D.; FARIAS, M. A. Política de avaliação educacional no Estado do Ceará: histórico dos programas de avaliação da Secretaria de educação básica do Ceará (SEDUC). Centro de Educação | Universidade Federal de Pernambuco - UFPE **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 19, n. 2, jul./dez. 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, E. M. A. *In*: COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. (org.). **Spaace, história, memórias, atores e políticas (1992 – 2022)** v. 1 – Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

NANNI, G.; SANTOS FILHO, J. C. dos. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org.). **Fronteiras da educação:** desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: Editora PUC, 2010.

- OLIVEIRA, M. S. de.; PIRES, S. R. História das políticas educacionais brasileiras: rupturas, transformações e desafios. **Ciências Humanas**, v. 27 - Edição 121, abr. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7826785. Disponível em: <https://revistaft.com.br/historia-das-politicas-educacionais-brasileiras-rupturas-transformacoes-e-desafios>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- PAUGAN, S. **A pesquisa sociológica**. (Coleção sociológica). Tradução de Francisco Morás – Petrópolis - RJ: Vozes, 2015.
- PILEETI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.
- PINTO, M. A. R. **A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas**: proposições, realidades e perspectivas. Graduação em Pedagogia v. 3 - D29 - Unesp/UNIVESP, 2013.
- PEQUENO, M. I. C. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.
- PEQUENO, M. I. C.; COELHO, S. M. A. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE (1996-2002). *In*: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-137.
- PONTES, J. A.; OSTI, A.; VIDAL, M. E. **Avaliações estaduais**: nascimento, vida e protagonismo [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021.
- PONTES JÚNIOR, J. A.; OSTI, A.; VIDAL, E. M. **Avaliações estaduais**: nascimento, vida e protagonismo. Brasília, ANPAE, 2021. 286p.
- RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte - Porto Alegre: Sulina, 2011. 318p.
- RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.
- RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Paraíba, v. 1, n. 17, p. 55-73, abr. 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21343>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- RODRIGUES, L. C. **Método experiencial e avaliação em profundidade**: novas perspectivas em políticas públicas. v.4, n.1, p.103-115, 2016.
- RODRIGUES, M. M. Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011. (Coleção Folha Explica).
- SANTOS, F. D. G. dos. **Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) na melhoria do ensino e aprendizagem**

no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza(CE), 2010.

SANTOS, F. K. S. dos S. *In*: COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. (org.). **Spaace, histórias memórias, atores e políticas (1992 – 2022)** v.1 – Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.

SANTOS, M. J. C. dos. O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC): os subalternos falam? **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, jan./abr., p. 132-143, 2018.

SANTOS, M. J. C. dos.; ORTIGÃO, M. I. R. Tecendo redes intelectivas na Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre currículo e avaliação externa (SPAECE). **REMATEC**, ano 11, n. 22, abr./out. p. 59-72, 2016.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. *In*: SAVIANI, D. **Educação: do senso crítico à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHERER, S. Performatividade, trabalho docente e escola pública: principais debates no Brasil. Universidade Federal de Pelotas. <https://orcid.org/0000-0003-1783-7846>. **Muiraquitã**: Revista de Letras e Humanidades, jul./dez., v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/download/4810/3426/18895>. Acesso em 2 ago. 2025.

SILVA. I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Revista Estudos em Avaliação. Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, J. B. *et al.* Uma análise dos resultados dos diferentes tipos de escolas públicas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). **Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.**, v. 37, n. 1, p. 158-182, 2021. doi: 10.21573/vol37n12021.102317.

SILVA, M. O. S. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras, 2008. p. 89-178.

SOARES, M. de O.; PORTO, A. P. T. As políticas públicas educacionais como instrumentos para a qualidade da educação e a construção de uma nova sociedade no Brasil. **ReTER**, Santa Maria, v. 4, 2023.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SOUZA, C. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, v. 16, n. 39. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v16i39.18743>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, M. C. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, 25 jun. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso em 2 ago. 2025.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 11-27, apr. 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/11>. Acesso em: 29 apr. 2025. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.11>.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, 41–76. <https://doi.org/10.18222/eae02720032177>.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Revistas em estudo em avaliação educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003.

VIDAL, E. M.; COSTA, A. G.; SOARES, E. do A (orgs). **SPAECE pesquisas e propostas de ação**. v. 2, Fortaleza: Seduc; EdUECE, 2022.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 50, 419–434. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae225020111963>. Acesso em: 2 ago. 2025.

VIDAL, E. M.; COSTA, A. G. **Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências**. [Livro Eletrônico], Brasília, [DF]: ANPAE, 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

OBS.: Antes de iniciar a entrevista realizar a leitura do TCLE e solicitar a autorização para relação da entrevista com a gravação das falas para posterior análise.

Data da entrevista: ____/____/____

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Nome:

Formação acadêmica:

Escola que atua:

PERGUNTAS

- O que você entende por Política Pública de Avaliação? E você como profissional da educação avalia o SPAECE no contexto escolar?
- Como você percebe o Sistema de Avaliação de Educação Básica do Ceará (SPAECE) e quais as suas implicações no contexto escolar?
- Qual a sua opinião sobre as avaliações externas de larga escala?
- Com você se enxerga sendo ator executor dessa política em sua prática pedagógica?
- Diante do que conversamos sobre o SPAECE e toda sua dinâmica ao longo do ano letivo, você consegue visualizar resultados positivos ou não, na vida acadêmica dos estudantes? Se sim quais? Se não o que acontece?
- Descreva como ocorre a sua rotina pedagógica na escola, envolvendo o planejamento, a realização das aulas e os processos de avaliação da aprendizagem.
- O processo de avaliação de aprendizagem é contínuo, partindo dessa afirmação como você adequa a proposta de avaliação da escola e as expectativas do SPAECE?
- Na sua opinião você observa algum prejuízo para o aluno, já que ocorre um hiper foco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática?
- Você acredita que existe alguma relação entre a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula e a avaliação externa realizada pelo SPAECE? Explique.
- Você percebe alguma relação de influência entre as avaliações internas de aprendizagem desenvolvidas na escola com o SPAECE? Que tipo de relação?
- Na sua opinião, o SPAECE interfere no processo de avaliação da aprendizagem? De

que modo?

- Existe algum projeto, ação, ou procedimentos pedagógicos desenvolvidos pela escola com fins de obter melhorar os resultados no SPAECE? Qual? Comente.
- Diante da efetiva ênfase na gestão de resultados dos alunos, qual a efetividade da participação do professor na preparação do aluno para o SPAECE?
- Como a cultura de performatividade nas avaliações externas em larga escala impacta a prática pedagógica e a motivação dos docentes ?
- Como são implementados os resultados do Space em sua prática pedagógica?

APÊNDICE B – CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR

DATA	HORÁRIO	CONTEÚDO PREVISTO	OBJETIVO DA OBSERVAÇÃO	FOCO DE OBSERVAÇÃO
01/04	7h – 9h	Interpretação textual	Observar mediação da professora e interação dos alunos	Respostas implícitas e explícitas, escuta atenta
02/04	7h – 9h	Conto	Analisar estratégias de interpretação inferencial	Perguntas abertas e fechadas, participação
08/04	7h – 9h	Poema, rimas, estrofes, versos	Analisar estratégias de ensino do gênero poesia	Leitura oral, entonação, participação dos alunos
09/04	7h – 9h	Biografia	Identificar abordagem de texto informativo	Estrutura textual, compreensão de informações
22/04	7h – 9h	Música e Poesia	Observar preparação para apresentação escolar	Comparação entre poemas visuais e verbais
25/04	8h- 10h	Dia D da Leitura	Registrar evento escolar e protagonismo estudantil	Oralidade, segurança ao apresentar, engajamento

APÊNDICE C – DIÁRIO DE CAMPO

As anotações do diário de campo revelam importantes nuances do cotidiano escolar que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa. Durante o mês de abril, as observações feitas em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental mostraram uma rotina pedagógica marcada por atividades que promovem a leitura, a oralidade e a interpretação textual — competências amplamente valorizadas nas avaliações externas, especialmente no SPAECE.

O professor conduziu com sensibilidade e intencionalidade atividades ligadas aos gêneros poema, biografia e conto, utilizando estratégias como leitura coletiva, discussão textual, comparação entre estruturas poéticas e ensaio de apresentações orais para o “Dia D da Leitura”. Em todas as ocasiões, foi possível perceber a atitude acolhedora do docente, que facilitou um ambiente favorável à participação dos alunos, inclusive daqueles que apresentavam timidez ou dificuldades em se expressar.

Um ponto significativo nas observações foi a naturalização, mesmo que de forma implícita, de práticas que agilizam a preparação dos estudantes para o SPAECE. A ênfase na fluência de leitura, na compreensão de diferentes tipos de texto e na familiarização com estruturas textuais — como versos, estrofes e rimas — evidencia uma adaptação curricular que, mesmo não sendo explicitamente direcionada para a avaliação externa, acaba por reforçar seus objetivos. Isso demonstra um processo de assimilação das demandas do sistema de avaliação, onde o dia a dia escolar é guiado, mesmo que discretamente, por metas de desempenho que se conectam com os mecanismos de avaliação externa. Um aspecto que merece atenção é a experiência do “Dia D da Leitura”, que não só impulsionou a autonomia dos estudantes, mas também serviu como um método de divulgação das aprendizagens.

Dessa forma, o diário de campo se configura como uma ferramenta potente de análise, permitindo identificar como as práticas pedagógicas se entrelaçam com os imperativos das políticas de avaliação externa. As observações contribuem para compreender não apenas as estratégias didáticas adotadas, mas também os sentidos atribuídos por professores e alunos às atividades escolares, iluminando os caminhos pelos quais o SPAECE, enquanto política pública, opera de maneira difusa, mas eficaz, no cotidiano das escolas.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data: ____ / ____ / ____

Escola:

Foco da observação:

- 01) Que atividades pedagógicas foram realizadas na escola neste dia?
- 02) Que ações desenvolvidas pela escola estão relacionadas com o SPAECE?
- 03) Como os professores realizaram o planejamento das atividades pedagógicas?
- 04) Como são manifestados os resultados do SPAECE no ambiente escolar?
- 05) Como a escola se organiza pedagogicamente a partir dos resultados do SPAECE?
- 06) Como se manifesta o currículo formal da escola, e de que modo ele se relaciona com o SPAECE?
- 07) Como se manifesta o currículo praticado pelos professores do 5º ano do EF, e de que modo ele se relaciona com o SPAECE?
- 08) Como se manifesta o currículo oculto da escola, e de que modo ele se relaciona com o SPAECE?
- 09) Que materiais didáticos são adotados pela escola e relacionam-se com o SPAECE?
- 10) Comente sobre os aspectos considerados importantes na rotina escolar observada em relação ao SPAECE.