



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NICOLLE TAVARES COLARES

“VALE PONTO PARA VOCÊ, PARA A ESCOLA E PARA MIM. TUDO DEPENDE DE VOCÊS” : UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO CEARÁ EM DIÁLOGO COM A INFÂNCIA NA ESCOLA.

**FORTALEZA
2024**

NICOLLE TAVARES COLARES

“VALE PONTO PARA VOCÊ, PARA A ESCOLA E PARA MIM. TUDO DEPENDE DE VOCÊS”: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO CEARÁ EM DIÁLOGO COM A INFÂNCIA NA ESCOLA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.

FORTALEZA

2024

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)

- C649" Colares, Nicolle Tavares.
"vale ponto para você, para a escola e para mim. tudo depende de vocês" : uma análise da política de avaliação em larga escala do ceará em diálogo com a infância na escola. / Nicolle Tavares Colares. – 2024.
109 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.
1. avaliação. 2. politica publica. 3. educação. 4. neoliberalismo. 5. infancia. I. Título.

CDD 370

NICOLLE TAVARES COLARES

“VALE PONTO PARA VOCÊ, PARA A ESCOLA E PARA MIM. TUDO DEPENDE DE VOCÊS” :UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO CEARÁ EM DIÁLOGO COM A INFÂNCIA NA ESCOLA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.

Aprovada em 29/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof a. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Raphael Cruz Maurício
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

FORTALEZA

2024

*Em memória de Rita de Cássia Tavares Colares.
Minha mãe foi minha sorte na vida!*

AGRADECIMENTOS

“Minha ciranda não é minha só,
ela é de todos nós.
A melodia principal quem
guia é a primeira voz.

Pra se dançar ciranda
juntamos mão com mão,
formando uma roda,
cantando uma canção”
Lia de Itamaracá – Minha Ciranda.

Não poderia começar agradecendo a outras pessoas, se não aos meus pais.

À minha mãe, cuja todo esse trabalho é dedicado, que foi o maior amor que já pude sentir dedicado à mim. Devo tudo que sou, e tudo que realizo, à essa mulher incrível, dedicada, amorosa, inteligente, sensível e forte, ao qual eu tive a sorte de ter como minha mãe. Viveria tudo mil vezes outra vez só pra te-la novamente. Mãe, o meu eu te amo sempre será no presente, nunca no passado, pois o nosso amor é a própria eternidade.

Agradeço ao meu pai, que sempre lutou e luta até hoje com a vida para que nós, os filhos, alcancemos nada menos do que o melhor. A semelhança entre nossas personalidades aguerridas nos levou há alguns conflitos, mas a muito mais profundamente construir uma relação de admiração e apoio. Nada seria possível sem as diversas abdições pessoais de meu pai em nome de um futuro próspero para mim.

Agradeço ao meu irmão que é, literalmente, a melhor pessoa que conheço no mundo. Sem o seu apoio e sua alegria de vida tudo seria muito mais difícil.

À família Colares e à família Tavares, por serem tudo de bom que uma família pode ser. Ao apoio e ao amor que dedicam à mim.

Aos meus fiéis companheiros desse processo solitário de escrita, Lampião,

Nonato e Bob. Amores que me mantiveram em pé e ativa durante esse e tantos processos.

Aos meus amigos de universidade, da vida e das terças-feiras, meu muito obrigado por serem o meu sustento, o meu alívio cômico nessa vida, ser esse carnaval sem fim, esse aproveitar os dias que nos restam aqui. Eu tenho os melhores ao meu lado. Obrigada por manterem algum pedaço de saúde mental que utilizei para elaboração de dissertação.

Ao meu companheiro, Josué, pela paciência, apoio e incentivo. Toda vez que eu pensei que não podia mais, ele acreditou por mim.

Aos meus companheiros de linha, de estudos, Monalisa, Danilo, Miguel, Carol, pelas infinitas trocas acadêmicas. Foi sempre um grande prazer aprender com vocês.

Ao meu orientador, Alcides Gussi, que é uma luz que vibra humanidade em meio a uma cultura acadêmica tantas vezes hostil. Agradeço aos tão importantes direcionamentos dados, ao tanto que aprendi com suas aulas e, principalmente, à sua humanidade e paciência com as intempéries que existem ao produzir algo em meio ao luto.

Por fim, à banca de defesa, professora Kelly Menezes e professor Raphael Cruz, pelas contribuições que definitivamente aprimoraram esse trabalho de forma significativa.

RESUMO

A dissertação visa analisar a política pública de avaliação educacional do Estado do Ceará, especificamente o SPAECE-Alfa, no contexto do segundo ano do ensino fundamental. Utilizando pressupostos antropológicos, tanto teóricos quanto metodológicos, o objetivo é compreender essa política por meio da vivência dos sujeitos envolvidos. A análise concentra-se na construção da avaliação no cotidiano escolar e em como ela influencia a constituição da infância dos alunos. Os fundamentos teóricos e políticos que sustentam o conceito de avaliação no SPAECE-Alfa são examinados, destacando uma abordagem antropológica do neoliberalismo, a influência desse pensamento nas dinâmicas do Estado, nas relações sociais e, particularmente, na educação. Metodologicamente, a pesquisa emprega uma abordagem etnográfica em uma escola municipal de Caucaia (CE), explorando os impactos da política de avaliação em larga escala na comunidade escolar. Reconhece-se a importância de abordar a infância como um conceito antropológico e investigar as subjetividades em interação com as políticas avaliativas. Os resultados alcançados baseiam-se na metodologia de observação participante, com a presença da pesquisadora na escola nos meses que antecederam a realização do SPAECE em 2021 e 2022. A análise dos dados revela a ênfase excessiva na avaliação em detrimento da discussão sobre o cotidiano das crianças por meio de estratégias de responsabilização, ranqueamentos e estratégias de controle. Como considerações finais, é evidente que a avaliação tem delineado direcionamentos ideológicos que a escola adota, refletindo na "sobralização" da educação. Além disso, percebe-se que a avaliação está imersa em rituais que contribuem para a construção de significados tanto pedagógicos quanto para a compreensão do que significa ser criança em uma educação neoliberal. Portanto, conclui-se que a compreensão dessas temáticas contribui não apenas para uma análise crítica da política avaliativa, mas também para o debate sobre o impacto da avaliação nas experiências educacionais de crianças.

Palavras-chave: avaliação; política pública; educação; neoliberalismo; infância.

ABSTRACT

The dissertation aims to analyze the public policy of educational assessment in the State of Ceará, specifically the SPAECE-Alfa, in the context of the second year of elementary education. Employing anthropological assumptions, both theoretical and methodological, the goal is to comprehend this policy through the lived experiences of the involved subjects. The analysis focuses on the construction of assessment in the daily school life and how it influences the formation of the students' childhood. The theoretical and political foundations supporting the concept of assessment in SPAECE- Alfa are examined, highlighting an anthropological approach to neoliberalism, the influence of this ideology on state dynamics, social relations, and, particularly, education. Methodologically, the research employs an ethnographic approach in a municipal school in Caucaia (CE), exploring the impacts of large-scale assessment policies on the school community. Specifically, it recognizes the importance of addressing childhood as an anthropological concept and investigating subjectivities in interaction with assessment policies. The results are based on participant observation methodology, with the researcher present at the school in the months leading up to the SPAECE assessment in 2021 and 2022. The data analysis reveals an excessive emphasis on assessment at the expense of discussing the daily lives of children, employing strategies of accountability, rankings, and control measures. In conclusion, the assessment has shaped ideological directions adopted by the school, reflecting in the "sobralização" of education. Furthermore, we observe that assessment is immersed in rituals contributing to the construction of both pedagogical meanings and the understanding of what it means to be a child in a neoliberal education. Therefore, it leads us to conclude that understanding these themes contributes not only to a critical analysis of assessment policies but also to the debate on the impact of assessment on children's educational experiences.

Keywords: evaluation; public policy; education; neoliberalism; children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índices do IDEB em Caucaia e em comparação ao cenário nacional e estadual	20
Quadro 2 – Estrutura avaliativa dos resultados do SPAECE – Alfa	48

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Exame Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Brasil
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da educação Básica do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	18
1.3 A METODOLOGIA	20
1.4 O UNIVERSO DA PESQUISA	22
1.5 A ESTRUTURA DO TRABALHO	26
1. A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO	31
1.1 BREVE DEFINIÇÃO DO NEOLIBERALISMO NA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA	32
1.2 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	39
1.2.1 O BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO	41
1.3 AVALIAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E NEOLIBERALISMO	42
2. TRAJETÓRIAS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E NO CEARÁ 45	
2.1 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	46
2.1.1 AVALIAÇÕES DE PRIMEIRA GERAÇÃO	48
2.1.2 SEGUNDA E TERCEIRA GERAÇÕES DAS AVALIAÇÕES	49
2.2 AVALIAÇÕES NO CEARÁ	50
2.2.1 SPAECE - ALFA	53
2.3. SOBRE AS TRAJETÓRIAS	55
3. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA	57
3.1 O QUE PENSA A INSTITUIÇÃO: A “SOBRALIZAÇÃO” DE CAUCAIA	58
3.2 JOGOS DE RESPONSABILIZAÇÃO E A MICRO RESISTÊNCIA	63
3.3 CONTEÚDOS DOS LIVROS OU CONTEÚDO DA VIDA	67
4. AVALIAÇÃO COMO RITUAL NA ESCOLA	68
4.1 UMA DEFINIÇÃO DE RITUAL	70
4.2 RITUAL E ESCOLA	71
4.3 TEMPO INICIAL: A PREPARAÇÃO	73
4.3.2. O SIMULADO DO SPAECE (26 DE OUTUBRO DE 2022)	75
4.3.2. O DIA OFICIAL DO SPAECE (29 DE NOVEMBRO DE 2022)	76
4.4 TEMPO LIMINAR: O FAZER A PROVA	78
4.4.2. O SIMULADO DO SPAECE (26 DE OUTUBRO DE 2022)	79
4.5 TEMPO FINAL: O DEPOIS DA AVALIAÇÃO	80
4.5.2 O SIMULADO DO SPAECE (26 DE OUTUBRO DE 2022)	81
4.6. O TEMPO RITUAL DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA	81
5. AVALIAÇÃO E A SUBJETIVIDADE DAS CRIANÇAS	83
5.1 A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM DAS CRIANÇAS	86
5.2 RANQUEAMENTO NA ESCOLA E A DIMENSÃO EMOCIONAL	88
5.3 CONTROLE E CLASSIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS	91
5.4 A CRIANÇA COMO SUJEITO CONSTRUINDO SIGNIFICADOS	95
5.5 AVALIAÇÃO, ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS: 99	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta dissertação é a de analisar a política pública de avaliação educacional do Estado do Ceará realizada com as crianças do 2 ano do fundamental, o SPAECE-Alfa, por meio dos pressupostos antropológicos, tanto teóricos como metodológicos, no intuito de compreender essa política pública por meio dos sujeitos que a constituem e vivenciam.

O objetivo geral é analisar como se constrói essa avaliação no cotidiano da escola, influenciando a construção da infância de alunos da escola pública na sua constituição como sujeitos. Como objetivos específicos, será analisado os fundamentos teóricos e políticos que estão ancorados o conceito de avaliação utilizado na política de avaliação em larga escala do Estado do Ceará, o SPAECE-alfa.

Desde minha formação em pedagogia, estive trabalhando em escolas de dois municípios diferentes, Fortaleza e Caucaia, e pude observar, em ambos, que as avaliações em larga escala, principalmente a determinada pelo governo do Estado do Ceará, e aqui estamos falando do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), ocupa uma centralidade no fazer pedagógico de toda a escola.

A partir desta observação da dinâmica escolar, fui observando sobre a influência que as Avaliações Externas exercem no fazer pedagógico das escolas. E é dessa observação que me despertam questionamentos no sentido de compreender melhor como essas avaliações são pensadas, para quais objetivos, as suas intenções e como impactam na dinâmica escolar e os objetivos educacionais de escolas, gestores e educadores. Entendendo a avaliação como plurirreferencial, (SOBRINHO, 2001) interessa-me saber quais os sentidos dados a essa avaliação pelos atores sociais que avivenciam.

Gestão, professores, e pais de aluno são envolvidos em uma preparação para a avaliação que dura todo o ano letivo da escola, visando a realização da prova que gerará os resultados do SPAECE. Mas, os principais atores desse processo são as crianças e adolescentes que realizam a prova propriamente dita, e constituem sujeitos atravessados por todo o construir e fazer dessa

avaliação.

Esta dissertação percorre um diálogo, a partir das minhas observações em campo, de como o tecer desse processo avaliativo dialoga com a infância, a crianças de 8 anos, no caso do 2 ano do fundamental, e como esse processo atravessa a formação dessas crianças.

Esta pesquisa está associada à minha trajetória como professora. Era recém-saída da graduação em Pedagogia quando ingressei no ensino público como professora substituta, no município de Fortaleza. Passei todo o ano de 2017 lecionando para as turmas Infantil I e Infantil II de uma creche pública, anexo a escola Mattos Dourado. Foi a primeira vez que tive contato com algumas das políticas públicas que se implementam na escola, pois, na graduação, não vivenciei nenhuma disciplina que discutisse a fundo as políticas públicas para a educação, e quais delas e como aconteciam nas escolas.

Em um dia, já como professora da escola, fomos todo o corpo docente da creche chamadas para uma reunião na qual uma das pautas era a cobrança feita pelas professoras da escola que relatavam ser difícil a preparação para o SPAECE no 2 ano porque as crianças vinham desde a creche sem aprender o básico, o que, para elas, seria ao menos a escrita do seu nome. Me despertou ali um pensamento de como era importante o SPAECE para a escola, já que todas as reuniões pedagógicas de todos os segmentos se voltavam para melhorar a preparação dos alunos para a avaliação.

No final do ano letivo, por ser professora temporária, não tinha direito a férias, então todos os temporários ficavam responsáveis por ministrar as aulas de recuperação na escola, sendo que, como no segmento da creche não há recuperação, assumi uma turma de terceiro ano. Essa escola que lecionava encontrava-se com a nota máxima no SPAECE, conceito verde-escuro, inclusive sendo premiada com o programa “Escola nota 10”, mas, para minha surpresa, essa excelência não aparecia no desenvolvimento das crianças. Ao ministrar as aulas de recuperação, pude notar diversos alunos que estavam dentro do nível de escrita “pré-silábico”, o primeiro nível de quatro, no qual a criança ainda não tem total conhecimento acerca das letras do alfabeto.

Em 2018, assumo como professora efetiva, agora no município de Caucaia. Observei que, mesmo de uma forma menos ostensiva que em Fortaleza, o SPAECE também é pauta da escola. A SME de Caucaia passou a promover o que eles chamam de intercâmbio, uma estratégia para melhoria dos índices de Caucaia que consistiam em levar diretores e professores das séries avaliadas para Sobral por alguns dias, para que esses vivenciassem a preparação da premiada educação sobralense para a realização das provas externas¹. Minha escola foi uma das contempladas por esse intercâmbio e, ao regressar, em uma conversa com o diretor ele avaliava que o bom resultado de Sobral se dava ao tempo dedicado as matérias avaliadas: *“Lá o 2º ano só tem aula de matemática e português todos os dias. Aqui deveria ser assim.”*

Em um outro momento, foi realizada, na escola, uma reunião para socialização dos resultados do IDEB², na ocasião foi demonstrado quais eram as metas de notas para cada série e qual era a nota a escola havia obtido. Todos os professores da escola estavam presentes na reunião. Algumas falas nessa reunião voltaram a me chamar atenção para entender, mais do que os índices, como eles são construídos e como essa política avaliativa ganha centralidade na escola.

Ao ingressar no mestrado, em maio de 2021, apresentei projeto à banca

¹ Para Celedônio e Gussi (2023) o “modelo de Sobral” é considerado uma das medidas que mais impactaram a educação cearense nos anos 2000. A cidade de Sobral, situada na região noroeste do Ceará, recebe destaque nacional pelo seu foco no processo de alfabetização, a meta prioritária seria alfabetizar as crianças na idade certa. A partir dos anos 2000, é criado um modelo avaliativo para medir aproficiência leitora das crianças no início do fundamental I. Segundo os autores “Percebe-se uma conversão pedagógica em direção aos resultados, e uma demonstração disso foi que, a partir de 2001, no novo programa de alfabetização do município, avaliações externas municipais passaram a aferir o nível de proficiência para composição de relatórios individuais. A partir disso, docentes atuavam para garantir que o processo de alfabetização fosse completado até o final do 1º ano do Ensino Fundamental (BECSKEHAZY, 2018, p. 124). Ademais, houve uma modificação na seriação das escolas municipais, com a 1ª série do Ensino Fundamental passando a ter dois anos: um chamado “básico” e outro “regular”, focando sempre na alfabetização (BRASIL, 2005, p. 31)”. A partir de 2006, com a eleição de Cid Gomes ao Governo do Estado do Ceará, o mesmo torna a política educacional praticada em Sobral, uma política geral para o estado.

² “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações” (Brasil, s.d.)

de seleção que se voltava para uma análise avaliação mais geral sobre a influência das avaliações externas, no caso o SPAECE, no fazer pedagógico das escolas. A partir das conversas com o orientador e com as trocas em disciplinas e reuniões do grupo de pesquisa, comecei a recortar a pesquisa jogando luz para esse sujeito central no processo de avaliação na escola: a criança. Durante a observação, foi possível perceber que as crianças teriam muito a dizer sobre o processo que as atravessam.

Portanto, fez-se importante responder os questionamentos que tínhamos ao início da pesquisa a partir do ponto de vista das crianças. Assim como nos fala Cohn (2005):

“Portanto, se quisermos realmente responder aquelas questões, precisamos nos desvencilhar das imagens pré-concebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. E é por isso que uma antropologia da criança é importante”.

Neste trabalho, em particular no último item, tivemos em vista empreender uma análise contextualizada do significado de ser criança à luz da cultura da avaliação presente na escola. Nosso intento compreendeu como a criança, enquanto sujeito avaliado, elabora significados a respeito desse ambiente educacional. Assim, nossa abordagem desvendou as interações entre a cultura avaliativa e a percepção infantil, contribuindo para uma compreensão mais profunda das dinâmicas presentes no contexto escolar e do impacto dessas práticas na experiência das crianças.

Portanto, nossa análise contextualizou a criança como um participante ativo nesse cenário, revelando como a cultura da avaliação influencia não apenas a dinâmica pedagógica, mas também a formação da identidade infantil. Ao fazê-lo, lançamos luz sobre os processos mais sutis e profundos que moldam a experiência educacional das crianças, contribuindo para uma visão mais abrangente e crítica das práticas avaliativas na escola.

1.2 Delimitação da pesquisa

Desde o início do século XI, o conceito de qualidade como um adjetivo vem sendo proeminente nos debates educacionais. De tal modo que, no mais recente Plano Nacional de Educação (PNE), a expressão “qualidade” como um conceito aparece em dez das vinte metas traçadas pelo documento. Mas, como se mede a qualidade da educação? Como construir indicadores que possam dar conta da complexidade do conceito de qualidade? É, então, dessa necessidade que surgem as avaliações em larga escala, que trazem indicadores para a construção e ponderação do conceito de qualidade na educação, como sustentam (ESQUINSANI e DAMETTO, 2016).

“Como indicador relativamente consensual, emerge uma ação de política educacional que tem presença marcante nas últimas décadas: as avaliações educacionais em larga escala. Atualmente, boa parte dos debates acerca da educação nacional tem sido conduzida pelos resultados de desempenho escolar divulgados por avaliações externas, realizadas em redes e sistemas de ensino.” (ESQUINSANI e DAMETTO, 2016, p. 206)

Partindo dessa premissa, torna-se importante delinear, de forma crítica, uma breve compreensão do conceito de qualidade. É crucial destacar que essa é uma ideia que mobiliza diversos setores da sociedade, tanto na esfera pública quanto privada, e está em constante disputa entre os campos hegemônicos e contra hegemônicos da educação. A questão da qualidade ganhou proeminência durante o processo de redemocratização no Brasil, a partir da década de 1980, vinculando-se intimamente ao movimento em favor do direito de todos à educação, especialmente no que diz respeito ao acesso das camadas historicamente excluídas. Devido às suas variadas definições, esse é um conceito impregnado de significados ideológicos e políticos, muitas vezes ocultos por trás de discursos que propõem aprimoramento na educação.

Para Enguita (1996), a partir das reformas educacionais da década de 90, o conceito de qualidade passa a ganhar ainda mais centralidade no discurso educacional.

“Se existe hoje uma palavra em moda no mundo de educação, essa

palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração”.

As concepções tradicionais de qualidade frequentemente refletem valores e perspectivas específicos, correndo o risco de perpetuar desigualdades e reproduzir estruturas de poder existentes na sociedade. Ao focalizar avaliações quantitativas e indicadores padronizados, o conceito de qualidade pode negligenciar a diversidade de contextos e experiências educacionais. Nesse sentido, é crucial analisar os significados da política de avaliação e dos conceitos a ela associados na dinâmica escolar e em relação às crianças.

A avaliação em larga escala no Brasil é marcada por três momentos, o primeiro momento, que vai de 1990 a meados de 1997, se dá com a criação do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), o segundo período, de 1997 a 2007, é marcado pelo surgimento da Prova Brasil e das realizações externas realizadas por cada Estado. Em um terceiro momento, que vai de 2007 até hoje, a avaliação em larga escala tem sido atrelada a um sistema de rendimento e a metas a serem alcançadas com o resultado. (ARAÚJO, 2016)

No estado do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação básica do Ceara (SPAECE), é implementado em 1992, mas, inicialmente, somente realizado no município de Fortaleza. Somente em 2004 ele se consolida como uma política de Estado e é universalizado para todos os municípios do Ceará, em escolas estaduais e municipais.

Segundo texto divulgado pela Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) no site do SPAECE, a avaliação acontece, em sua maioria, de modo censitário. Somente em alguns anos e determinadas séries ele é feito de forma amostral. FREITAS (2014) discorre sobre os dois conceitos onde o modo censitário é aquele onde todas as escolas são avaliadas e obtêm resultados independentes. Sendo a amostral um método de avaliação geral a partir de escola selecionadas e que resultam em um panorama geral acerca da educação

do Estado. Para Freitas, o modelo censitário é utilizado para a aplicação da teoria da responsabilização, ou seja, os resultados são individualizados, identificando alunos e professores, para que se possa controlar e apontar os responsáveis pelo bom ou mal resultado. (FREITAS, 2014). Essa característica pode ser percebida no texto explicativo sobre o SPAECE em site específico, onde diz:

“Esta avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, com seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais. Em se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita, ainda, acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.” (SPAECE).

Para Freitas (2014), esse modo de análise dos resultados serve para o controle educacional e para a responsabilização de indivíduos. Uma vez que esse modo de avaliação é adotado pelo Estado no Ceará, é interessante saber como essa possível responsabilização influencia o fazer pedagógico de atores da comunidade escolar, centrando o olhar para os alunos, ou seja, de como eles sentem o peso dessa responsabilização e moldam, na sua prática pedagógica, a sua constituição como sujeitos nesse processo de produção de resultados satisfatórios, segundo o critério da avaliação institucional.

1.3 A Metodologia

A criação do campo de pesquisa educacional se dá de forma particularmente híbrida e interdisciplinar, ou seja, utilizando-se de teorias e métodos de outros campos como a psicologia, a história, sociologia, filosofia e antropologia (Boin, Búrigo, Oliveira, 2018). Contudo, é a partir da consolidação da educação como um campo de pesquisa, desde a criação dos programas de pós-graduação em educação, e do crescente uso de pesquisas qualitativas nas pesquisas educacionais que começam a se difundir o uso de etnografia, que constitui a base metodológica central da pesquisa desta dissertação.

Notadamente, a inserção da análise de políticas públicas de inclusão também se fez um ponto de encontro entre os dois campos, fato que é

importante a essa pesquisa, pois desde sua aproximação com a educação o campo da antropologia está relacionado as políticas educacionais, com sustentam Boin, Búrigo, Oliveira (2018):

“Outros elementos também confluem para a aproximação desses dois campos, especialmente o advento das políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural, a ampliação do acesso à escolarização às populações indígenas e quilombolas, bem como o direito à educação diferenciada desses grupos e, mais recentemente, as ações afirmativas no ensino superior. Ainda que devamos ressaltar que as políticas educacionais não se desenvolvam de maneira linear, havendo também retrocessos em sua organização e implementação, elencar tais questões é algo relevante para compreendermos o cenário que foi se desenhando principalmente a partir dos anos 1990.” (Boin, Búrigo, Oliveira, 2018, p. 14)

Os autores citados expõem que essa aproximação entre o campo da Antropologia, na qual a Etnografia encontra suas raízes, e o da Educação não se dá sem ruídos e tensões. Falar aqui sobre essa aproximação e essas tensões nos é caro para a compreensão do percurso metodológico que a pesquisa aqui apresentada pretende seguir.

Trata-se aqui de uma pesquisa realizada no campo educacional, por uma pesquisadora de formação em Pedagogia, mas que objetiva fazer uma avaliação da política pública de avaliação externa a partir de pressupostos antropológicos, com o uso da etnografia. E é nesse contexto também que buscamos aproximar-se de abordagem avaliativa de políticas públicas denominada de “Avaliação em profundidade”. Esta perspectiva considera que quanto maior a imersão nas várias dimensões da política, mais profunda se dará a sua avaliação. Considera as Ciências Sociais e particularmente a Antropologia como campos importantes a serem inseridos em avaliação, tanto na interpretação das intencionalidades e conceitos desenvolvidos nas políticas, como nos usos de seus instrumentos teóricos-metodológicos. (Rodrigues, 2008) Assim, como avaliações interpretativas, compreende que o conhecimento que as avaliações produzem devem ser multidimensionais, utilizando-se de instrumentos diversos como questionários, grupos focais, entrevistas de profundidade, observação de campo, etc. (Ibidem):

“A proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa.” (Rodrigues, 2008).

Por sua vez, para Gussi (2014), duas perspectivas antropológicas orientam o campo da avaliação em profundidade, são elas: a postura relativista e a observação participante. Para tanto, esta pesquisa se valeu metodologicamente da observação participante em uma escola de ensino fundamental do município de Caucaia-Ceará.

É importante ressaltar que esse processo não aconteceu sem obstáculos. O texto de Boin, Búrigo e Oliveira explora as resistências e obstáculos encontrados pelos pesquisadores ao realizar-se uma pesquisa de cunho antropológico na educação. A resistência dos sujeitos da escola ao se sentirem de alguma forma avaliados pela observação participante, pelas várias perguntas que estão na metodologia de uma pesquisa com esta abordagem. Somado a isso, acrescento os problemas burocráticos de ser professora do município de Caucaia ao mesmo tempo que aluna do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. A demora na concessão do meu afastamento das atividades laborais e a rotina de aulas, textos e trabalhos das disciplinas exigiram grande parte do meu tempo, de forma que, exercendo as duas funções, a observação participante não se deu no volume e na forma inicialmente desejados por essa pesquisadora. De forma que, muitas informações aqui apresentadas surgem de uma observação não menos válida, aquelas obtidas nas interfaces entre a posição de professora e de pesquisadora.

1.4 O universo da pesquisa

Para o lócus da pesquisa, escolhi uma escola localizada no bairro Guagiru, no município de Caucaia-CE, por dois motivos: O primeiro é a minha já consolidada inserção no campo, uma vez que é a mesma escola em que leciono,

e o fato de já ter uma relação estabelecida com os sujeitos da pesquisa. O segundo fato é Caucaia ser um município com baixo índice no SPAECE.

Caucaia é uma cidade de origem indígena, e seu nome significa “queimado” na língua tupi. A história de Caucaia remonta a períodos anteriores à colonização portuguesa. Antes da chegada dos europeus, a região já era habitada pelos povos originários das etnias Tapeba e Anacé, que preservam ainda hoje suas culturas ancestrais na cidade (Caucaia, s.d.)

Com a colonização, a área que hoje compreende Caucaia passou a ser explorada economicamente, especialmente através da produção agrícola. Somente em 1759, a região recebeu a categoria de vila, tornando-se um importante centro administrativo. Ao longo dos anos, Caucaia experimentou diversas transformações, passando por fases marcadas pela economia agrícola, especialmente na produção de cana-de-açúcar e mandioca. No século XIX, a cidade tornou-se um importante polo comercial devido à exportação de seus produtos agrícolas. A cidade possui uma economia diversificada, impulsionadas por atividades como a pesca, a agricultura e, mais recentemente, o turismo. (Caucaia, s.d.)

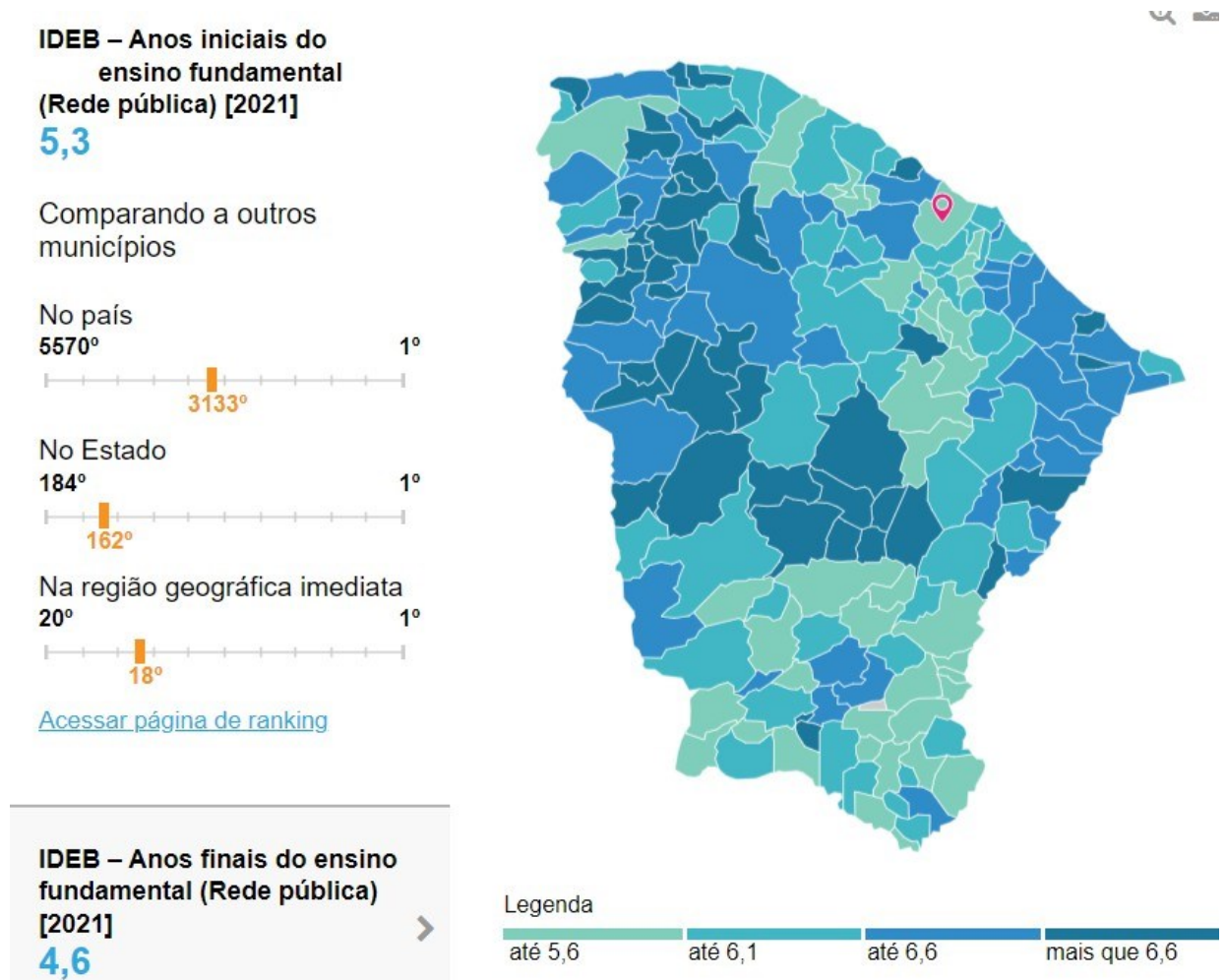
Em relação à extensão territorial, Caucaia possui uma área de aproximadamente 1.227,1 quilômetros quadrados, incluindo tanto áreas urbanas quanto rurais, contribuindo para a diversidade de paisagens e atividades econômicas presentes no município. O território de Caucaia abrange desde praias até áreas rurais, evidenciando a variedade de paisagens que caracterizam a região.

A população de Caucaia é caracterizada por sua diversidade cultural e social. Com um contingente expressivo de habitantes, a cidade possui uma população de em torno de 362 mil habitantes. A composição étnica é variada, refletindo a miscigenação histórica da região. (Caucaia, s.d.)

Caucaia, apresenta uma realidade educacional complexa, marcada por desafios e potencialidades. Os índices educacionais do município refletem uma diversidade de contextos socioeconômicos que impactam diretamente o acesso e a qualidade do ensino. A falta de infraestrutura em algumas escolas, aliada a

questões socioeconômicas, contribui para disparidades nos resultados educacionais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Caucaia tem figurado entre os piores do Ceará durante os últimos anos, como demonstra dados do IBGE:

“Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 5,3 e para os anos finais, de 4,6. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 162 e 171 de 184. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 3133 e 3102 de 5570.” (IBGE)



Fonte: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/caucaia/panorama>. Acesso em: 20 fev. de 2024.

Em síntese, a análise dos índices educacionais de Caucaia aponta para a necessidade de uma abordagem abrangente, que considere tanto aspectos estruturais quanto socioeconômicos.

A escola na qual foi realizada a pesquisa está localizada no município de Caucaia, no bairro denominado Guagiru. Em termos administrativos, a cidade é dividida em quatro “rotas”, são elas: Sede, Praia, Br-222 e Jurema. A observação foi realizada numa escola, que está situada na rota Praia. O bairro não está exatamente na faixa litorânea, estando entre a faixa e o centro da cidade, mas se insere nessa rota pela proximidade as praias do Pacheco e Iparana. Portanto, a atividade econômica da população envolve caseiros de casas de veraneio, pesca e pequenos produtores rurais.

A escola tem aproximadamente mais de 700 alunos, distribuídos desde o infantil III até o nono ano do fundamental II. Cada série conta com uma turma por turno tendo, por exemplo, uma turma de segundo ano do fundamental I pela manhã, geralmente denominado 2A, e outra pela tarde, geralmente denominado 2B. É composta por doze salas de aula, uma cozinha localizada em um pátio que serve como refeitório e espaço de socialização, pois tanto os alunos brincam em meio as mesas, como todas as atividades “extra classe” realizadas na escola são feitas nesse espaço, uma quadra que está sem telhado desde meados de 2020, fato que impossibilita a utilização da mesma, uma biblioteca, uma sala de secretaria escolar, uma sala para direção escolar, uma sala para coordenação escolar e uma sala de apoio aos professores.

As salas de aula contam com cerca de 4 ventiladores para uma média de 28 alunos no fundamental I, e passando dos 30 alunos no fundamental II. Muitas vezes esses ventiladores se encontram com defeitos e demoram a serem reparados. Muitas vezes a professora precisa desligar os ventiladores para ser ouvida, pois eles também produzem um ruído alto. Todos esses fatores, e devido ao clima do Ceará, tornam a temperatura nas salas elevadas, obrigando os professores a trabalharem de portas e janelas abertas. No caso do segundo ano, em que leciono, as salas estão localizadas em frente ao refeitório/espaço de socialização, de forma que no momento do intervalo dos alunos do fundamental II o barulho na sala é alto, o intervalo dura cerca de 20 minutos.

A sala de aula observada conta com 28 alunos, com uma média de frequência de 23 alunos. Uma professora regente 1, denominada p1, a qual é a

profissional que passa mais tempo dentro daquela sala e leciona apenas para aquela série. A professora p1 é responsável pelos conteúdos de português, ciências, artes, história, geografia e religião. Já a professora p2, entra em sala no tempo de 1/3 de planejamento da professora p1, lecionando matemática e, normalmente, assume series diferentes. É importante salientar que essa configuração é determinada pela secretária de educação, e pode sofrer alterações conforme decisão da pasta.

1.5 A estrutura do trabalho

Iniciamos o primeiro item deste trabalho abordando a perspectiva antropológica do neoliberalismo. Inicialmente, destaca-se a visão do teórico social David Harvey sobre o papel crucial das liberdades individuais e do individualismo nessa ideologia. O tópico ainda argumenta que o neoliberalismo vai além de uma teoria política e econômica, influenciando profundamente as relações sociais e a construção das subjetividades dos indivíduos. Para tal, utilizamos também Wacquant (2012), complementando a análise.

A partir desse tópico abordamos a questão sobre o papel da política de avaliação na educação como um mecanismo que reflete as influências neoliberais, promovendo uma investigação mais profunda sobre as implicações dessa ideologia na esfera educacional. Assim, o segundo ponto do primeiro tópico, aborda a influência do neoliberalismo na concepção e nos modelos educacionais, analisando a perspectiva de Christian Laval, para o qual, a partir da década de 1960, com a modernização da indústria e a necessidade de mão de obra qualificada, a relação entre educação e produção passou por uma reconfiguração significativa, deixando de ser vista apenas como formação de cidadãos ao tornar-se um instrumento fundamental para suprir as demandas do mercado de trabalho. Esta parte do tópico também destaca a influência do Banco Mundial na educação, especialmente em países subdesenvolvidos durante a crise estrutural do capital³. O Banco Mundial, ao impor condições

³ O conceito de Crise Estrutural do Capital, analisado por István Mészáros em seu livro “O século XXI: socialismo ou barbárie?”, refere-se à ideia de que o sistema capitalista enfrenta uma crise inerente à sua

associadas à concessão de empréstimos, exerce impacto nas políticas públicas, incluindo a educação. Essas imposições financeiras moldam as metas e prioridades educacionais, influenciando as políticas de avaliação educacional.

A terceira e última parte do primeiro tópico versa sobre a relação entre avaliação, políticas públicas e neoliberalismo no contexto educacional. Destaca-se a imposição da avaliação como uma ferramenta fundamental para justificar os investimentos estatais no setor educacional, sendo uma exigência tanto para a eficiência administrativa quanto para a liberação de empréstimos por organismos internacionais, como o Banco Mundial (Gussi e Oliveira, 2016).

No item 2, para nos embasarmos na trajetória nacional da avaliação em larga escala no segundo tópico deste trabalho, utilizamos o educador brasileiro Luiz Carlos de Freitas, que tem contribuído com análises críticas sobre as políticas educacionais e a gestão escolar no Brasil. O primeiro subtópico destaca a significativa implantação dos sistemas de avaliação educacional no Brasil nos últimos 15 anos, conforme apontado por Castro (2019), citado por Aragão (2021). Aborda a influência marcante das reformas educacionais na década de 1980, estendendo-se pela América Latina, destacando mudanças significativas nos aspectos educacionais, financeiros, curriculares e de avaliação. Em seguida, destaca-se a utilização da avaliação para justificar a criação de um currículo comum, exemplificando com políticas brasileiras como o Parâmetro Nacional Curricular e a Base Nacional Comum Curricular. Para melhor entender a trajetória da política de avaliação educacional no Brasil (Bonamino, 2012).

Adiante, utilizamos Magalhães e Farias (2016) para embasar o segundo tópico. Os autores abordam a trajetória das avaliações educacionais no Estado do Ceará, destacando a necessidade de avaliações locais para obter dados específicos sobre as redes de ensino. Isso posto, destaca-se que o Ceará, em

própria estrutura e funcionamento. Mészáros argumenta que essa crise não é meramente cíclica ou conjuntural, mas sim uma manifestação profunda e duradoura das contradições internas do capitalismo. Segundo o autor, a saída que o capital encontra para tentar superar essas crises é a intensificação da exploração e a expansão contínua do mercado. Ele argumenta que as tentativas de solução da crise pelo capital incluem a globalização da produção e do consumo, a implementação de políticas neoliberais que favorecem a desregulamentação do mercado, a privatização dos serviços públicos e a transferência dos custos para a classe trabalhadora e as periferias mundiais. *MÉSZÁROS, I. O Século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2009.

1992, foi um dos primeiros estados a implementar uma política de avaliação local após a primeira aplicação do SAEB em 1991 e a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar em 1992, posteriormente expandido e renomeado como SPAECE em 1996. Finalmente, abordamos que, em 2007, incorporou-se o SPAECE-ALFA, um componente específico para avaliar a alfabetização, que surge como uma iniciativa para avaliar especificamente a qualidade da alfabetização no contexto educacional do Ceará.

A partir do tópico três, trago para o texto a discussão do que foi observado na escola sobre a política de avaliação, em contato com os diversos sujeitos que a executam. Alguns pontos merecem destaque como, o que pensa a instituição acerca da avaliação e seus resultados, a “sobralização” da educação, a ênfase estritamente na avaliação em detrimento da discussão sobre o cotidiano que as crianças trazem para a sala, os jogos de responsabilização que os sujeitos da avaliação fazem entre si, ranqueamentos, e as estratégias de controle influenciando na formação das crianças na escola.

O texto destaca ainda as questões como a responsabilização dos envolvidos, os impactos do ranqueamento na autoestima infantil e a influência da avaliação na subjetividade das crianças. Ressalto a importância de ir além dos resultados numéricos, explorando as dinâmicas sociais, emocionais e pedagógicas do processo avaliativo.

Dentro desses contextos, são analisadas diversas situações. Em um curso de formação de gestores, a referência constante ao município de Sobral como modelo de sucesso destaca a pressão por resultados. A falta de crença na avaliação é evidenciada por uma professora, que segue as práticas mais por pressão e necessidade de manter o emprego do que pela convicção na eficácia do sistema. A observação em sala de aula revela como a supervalorização das disciplinas avaliadas prejudica a diversidade de conhecimentos, enquanto as crianças, mesmo sob essa pressão, expressam interesse em temas além dos avaliados.

Freitas (2023) sugere que a nomeação do ex-governador do Ceará, Camilo Santana, como ministro da educação no MEC, está relacionada à

intenção de "sobralizar" a educação brasileira. Esse termo refere-se à proposta de replicar o modelo educacional de Sobral em todo o país, destacando-se pelos elevados índices no IDEB. Freitas (2023) destaca a influência de organizações educacionais privadas vinculadas a instituições financeiras nesse processo, indicando uma intencionalidade política de nível nacional. A experiência educacional bem-sucedida de Sobral, divulgada pelo INEP (2005), tornou-se um modelo, inspirando municípios como Caucaia, que busca reproduzir essa "sobralização" em suas práticas educacionais. Então, dediquei um item as observações de como acontece esse processo de inspiração, que aqui chamamos "sobralização", na dinâmica institucional de Caucaia.

Também aborda a formação de gestores, a padronização das avaliações e as complexidades nas turmas. A responsabilização é promovida pela política de accountability, gerando uma adesão ao modelo avaliativo devido à pressão por resultados. O capítulo contribui para uma análise crítica da política avaliativa, indo além dos resultados formais e explorando as múltiplas dimensões que envolvem o SPAECE- Alfa.

No item 4 deste trabalho, inspirada nas ideias de McLaren (1991), a abordagem da escola como uma representação teatral ritualística oferece uma base rica para entender a dinâmica da avaliação em larga escala na escola observada. Assim, visa desvelar as complexidades desse "teatro" educacional, proporcionando uma análise contextualizada das relações entre os sujeitos na escola e a política de avaliação em larga escala. A compreensão dos rituais como construções sociais, passíveis de análise crítica, possibilita a observação das ideologias sociais e culturais que permeiam a escola. Utilizando uma abordagem etnográfica, especialmente a observação participante, imergimos no cotidiano escolar, explorando as interações sociais, os rituais e os símbolos presentes. McLaren define rituais como comportamentos organizados que surgem de coisas ordinárias da vida, destacando que estão presentes em todas as áreas da vida moderna. No texto, os rituais são fundamentais para entender a cultura construída pela avaliação. Ao adotar essa perspectiva teórica, a análise foca nos rituais associados à avaliação em larga

escala, observando como elementos ritualísticos moldam as interações e dinâmicas no ambiente educacional, proporcionando uma compreensão mais profunda da "dramaturgia" na avaliação educacional.

Por fim, no item 5, investiga-se como as subjetividades inerentes ao ser criança se formam em interação com as políticas avaliativas e seus impactos na dinâmica escolar. A análise das observações destacou a importância de abordar a infância como um conceito antropológico no contexto do trabalho. Isso visa compreender como a escola concebe a criança em seus ambientes, explorando o papel das avaliações na moldagem da visão educacional sobre a infância.

No contexto da avaliação escolar, a professora de matemática relata uma prática controversa de premiação individual após um simulado. Exploramos a partir dessa questão apresentada como a avaliação, vinculada a ideais neoliberais, molda a subjetividade das crianças, instigando uma mentalidade competitiva, meritocrática e produtiva desde a segunda série do ensino fundamental. A análise destaca a importância de compreender a infância em contextos específicos, influenciada pelas relações na escola, e destaca a formação de subjetividades a partir de práticas como ranqueamento, premiações e controle sobre os corpos, que moldam a criança no ambiente escolar. No período dos dias de prova, observa-se a complexidade das estratégias adotadas pela escola para garantir a participação dos alunos no SPAECE. A busca por altas pontuações, impulsionada pelas estratégias de ranqueamento incentivadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), revela uma ênfase excessiva na performance, muitas vezes negligenciando aspectos emocionais e afetivos das crianças. O texto também destaca as contradições nas estratégias de formação, que, embora busquem seguir uma avaliação humanizada, acabam sendo influenciadas por práticas de ranqueamento e controle. Essas práticas, derivadas do campo econômico, impõem desafios metodológicos e podem comprometer a compreensão real da qualidade educacional.

Por fim, as considerações finais destacam a importância de compreender o neoliberalismo como mais do que uma teoria político-econômica, sendo uma influência nas relações sociais e na formação dos indivíduos,

especialmente em contextos educacionais. Ao explorar a lógica empresarial na educação, examina-se o papel crucial da avaliação como pilar dessa abordagem neoliberal. A trajetória das avaliações em larga escala no Brasil, moldada por intervenções do Banco Mundial, destaca o Estado do Ceará como líder nesse processo. O fenômeno da "sobralização da educação" revela a intensa busca por modelos de sucesso, com Sobral como referência. A análise etnográfica destaca a dicotomia na percepção infantil da avaliação, sendo parte cotidiana, mas também gerando expectativas e ansiedades, ressaltando a complexidade das experiências escolares. O tempo ritual da avaliação, identificado por Peter McLaren, revela a mudança nas dinâmicas e sentimentos das crianças durante o processo avaliativo, destacando as prioridades da escola. O enfoque final destaca a dinâmica entre avaliação e socialização na escola, revelando um conflito entre a cultura avaliativa e a perspectiva infantil de ver a escola como um espaço para fazer amigos, destacando a ambiguidade nas percepções infantis sobre a avaliação.

1. A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

“Dinheiro não tem nada a ver com vencer. Cuidado com isso aí que se não cês faz o plano do FMI. Vão sofrer com o que o banco mundial reserva pra ti...”
(Mc Marechal – 1 de abril)

Para contextualizar nossa pesquisa, nesse item, visamos esclarecer a compreensão do neoliberalismo a partir das contribuições da antropologia sobre esse conceito e a relação que a Educação, e por consequência a Avaliação educacional, vem desenvolvendo a partir da sua localização em uma sociedade moldada pelo neoliberalismo. Assim, no primeiro subtópico, destacamos que enxergamos o neoliberalismo não apenas como uma teoria político-econômica, mas também pela sua influência nas relações sociais e na formação dos indivíduos. Destacaremos principalmente dois aspectos cruciais do neoliberalismo: i) a promoção das liberdades individuais e o estímulo à competição, e ii) o papel desempenhado pelo Estado, no paradigma neoliberal,

nas dinâmicas sociais e na moldagem das subjetividades. Para abordar esses pontos, nos basearemos nas ideias de Harvey (2007, 2008) e Wacquant (2012), respectivamente.

Mais adiante, abordaremos, com base em LAVAL (2019), a transformação que a Educação experimenta desde a ascensão do neoliberalismo na década de 60, atingindo seu ápice nas reformas educacionais dos anos 90. Segundo o autor, essas reformas introduziram uma lógica empresarial na educação global. Para LAVAL, a expansão da educação ocorre simultaneamente à sua integração ao modelo produtivo. É importante entender os contornos neoliberais na educação, para melhor observar como ela se relaciona, mais a frente, com o que foi visto em campo.

No contexto das alterações que a Educação atravessa no âmbito do neoliberalismo, é importante compreender o papel desempenhado pela Avaliação para o aprimoramento do trabalho. Com base nos escritos de Gussi e Oliveira (2016) e Laval (2019), abordaremos a avaliação e sua função em uma educação orientada pela lógica empresarial. Este subtema conclui a discussão proposta neste tópico, ao mesmo tempo que serve como preâmbulo para o próximo, que explorará a avaliação em larga escala no Brasil e no Ceará.

1.1 Breve definição do Neoliberalismo na perspectiva antropológica

O neoliberalismo, como fenômeno econômico e político, tem sido objeto de análise na antropologia, que busca compreender suas implicações sociais e culturais. Neste tópico, exploro a definição do neoliberalismo sob a perspectiva antropológica, examinando como essas ideias moldam as dinâmicas sociais.

Para melhor elucidar o conceito de neoliberalismo, para esta pesquisa, me valho da teoria que David Harvey (2008), mais especificamente sobre o lugar as liberdades individuais e, conseqüentemente, o individualismo para o pensamento neoliberal. A relevância da teoria de Harvey neste trabalho se dá pelo entendimento do autor de que o neoliberalismo está para além de uma teoria político-econômica, mas tem influência sobre as relações sociais e a construção

dos sujeitos, como, no nosso caso, as crianças na escola. O neoliberalismo é uma ideologia que prioriza a liberdade individual, a mínima intervenção do Estado e o livre mercado como o principal regulador das relações sociais. Para David Harvey, o neoliberalismo é principalmente uma teoria político-econômica que defende que o bem coletivo é alcançado a partir das liberdades individuais, do empreendedorismo, e de instituições que promovam as condições estruturais para o seu desenvolvimento, garantindo a defesa o direito à propriedade privada, ao livre mercado, etc. Assim nos diz:

“O neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livres comércio.” (Harvey, p. 3)

O neoliberalismo atribui um valor significativo ao conceito de liberdade devido ao significado que este carrega para os sujeitos. A liberdade é universalmente reconhecida como um desejo e um direito inalienável de todos, algo que merece ser protegido e preservado. Ao longo da história, o conceito de liberdade tem sido evocado em diversos contextos, desde movimentos de esquerda, como o ocorrido em maio de 68 na França, manifestações contra os regimes ditatoriais que lutavam pela defesa da liberdade de expressão, até também movimentos ancorados no liberalismo. Assim, a liberdade emerge como um conceito poderoso que molda o curso da história em várias ocasiões. O neoliberalismo, portanto, não se distancia do apelo consensual que esse conceito exerce sobre os indivíduos, justificando sua existência na promoção e defesa das liberdades individuais.

“Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido como certo e livre de questionamento. As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais as ideias políticas de dignidade humana e da liberdade individual, tomando-os como ‘valores centrais da civilização’. Assim agindo, fizeram uma sábia escolha, porque esses certamente são ideias bem convincentes e sedutores. Esses valores, sustentavam essas figuras, estavam ameaçados não somente pelo fascismo, pelas ditaduras e pelo comunismo, mas também por todas as formas de intervenção do estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos” (Harvey, 2014, p.6)

Harvey (2007) ao usar o exemplo da declaração de guerra ao Iraque, feita por Bush, demonstra que, na verdade, a defesa da liberdade no neoliberalismo é um artefato para conduzir discursos que levem a sociedade atender aos anseios de uma classe dominante, do mercado. O autor narra que não tendo mais nenhum argumento que convencesse a população norte-americana de que havia razões para declarar a guerra, o discurso passou a ser o de libertação do povo iraquiano de um governo que os privava de liberdades sociais e econômicas. Harvey sintetiza a sua ideia sobre a liberdade neoliberal ao concluir que ao desenrolar da guerra se demonstrou claro que o objetivo dos EUA seria implantar um Estado Neoliberal no Iraque. Assim, concluindo, a liberdade no neoliberalismo visa ocultar a verdadeira intenção neoliberal que seria “facilitar as condições para a lucrativa acumulação do capital” (Harvey, 2007, p.5).

"O que os Estados Unidos evidentemente buscaram impor com mão pesada ao Iraque foi um tipo particular de aparelho de Estado, cuja missão fundamental foi criar condições favoráveis à acumulação lucrativa do capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros. Dou a esse tipo de aparelho de Estado o nome de Estado neoliberal. As liberdades que ele encarna refletem os interesses dos detentores da propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro. Em suma, Bremmer convidou os iraquianos a cavalgar com o seu cavalo da liberdade diretamente para dentro do curral neoliberal." (Harvey, 2014, p. 8)

Para o autor, o surgimento do neoliberalismo é uma resposta das classes dominantes à crise do capital nos anos 70. Com o Estado de bem-estar social, o acúmulo de capital pelos mais ricos foi equilibrado por uma política de um Estado fortemente presente na promoção dos direitos da população e na regulação da indústria de forma a garantir qualidade de vida aos trabalhadores. Enquanto o crescimento econômico estava no ápice, a classe dominante se manteve adepta a esse modelo, pois suas riquezas cresciam enquanto trabalhadores tinham o básico garantido. A partir do momento que o capital entrou em crise, as classes dominantes veem na liberdade de mercado, no enxugar de gastos do Estado, e

no fim do *welfare state*⁴, um jeito de não pagarem pela crise, mas de aprofundarem a acumulação de capital e resguardarem suas riquezas.

Os índices de crescimento econômico ao longo dos anos reafirmam a ideia de que o neoliberalismo não trouxe uma melhora efetiva da economia, aprofundando o desemprego, as inflações, ao contrário, fizeram aumentar as diferenças sociais, provando que a sua utilidade está na proteção da acumulação do capital. A manutenção do pensamento neoliberal só se explica pela sua característica em não sersomente um modelo político-econômico.

Assim, Wacquant (2012) ilustra que o neoliberalismo não implica necessariamente no completo abandono do Estado, mas, ao contrário, executa uma reconfiguração deste, de maneira a utilizá-lo como uma estrutura que serve de base para a implementação das ideias e práticas associadas ao neoliberalismo.

A singularidade do neoliberalismo, segundo Wacquant (2012) em comparação com o liberalismo anteriormente praticado, está naquilo que o autor refere como a "reengenharia" do Estado. Nessa perspectiva, o neoliberalismo não seria simplesmente a continuidade do liberalismo clássico, mas introduz uma transformação na estrutura do Estado. De acordo com essa visão, o Estado não é descartado, mas sim reconfigurado e instrumentalizado pelo pensamento neoliberal como o principal conformador das subjetividades e das relações sociais. Essa reconfiguração tem como objetivo primordial valorizar e favorecer a lógica de mercado na sociedade.

“Curiosamente, essas duas concepções convergem para obscurecer o que é ‘neo’ no neoliberalismo, a saber, a reengenharia e a reestruturação do Estado como principal agência que conforma ativamente as subjetividades, as relações sociais e as representações coletivas apropriadas a tornar a ficção dos mercados real e relevante.” (Wacquant, 2012, p. 507)

⁴ O conceito de Estado de Bem-Estar Social, ou *welfare state*, refere-se a um modelo de organização social e política que busca garantir o bem-estar e a qualidade de vida dos cidadãos por meio da provisão de direitos sociais básicos, como saúde, educação, previdência e assistência social. Essa abordagem, que tem suas raízes no pós-Segunda Guerra Mundial, enfatiza a responsabilidade do Estado em promover a equidade e diminuir as desigualdades.

Para Wacquant (2012) há um consenso que o “neoliberalismo sempre foi um projeto em aberto, plural e adaptável”, no entanto, sua tese central gira em torno da existência de um núcleo firme no pensamento neoliberal que define sua natureza distintiva. Esse núcleo fundamental, segundo Wacquant, reside na relação entre *Estado, mercado e cidadania*. Ele argumenta que o Estado é instrumentalizado para desempenhar o papel crucial de impor a lógica de mercado aos cidadãos.

Na perspectiva de Wacquant (2012), é precisamente nesse papel específico que o Estado assume o que a análise antropológica do neoliberalismo e de suas implicações sociais devem se concentrar. Ele destaca a importância de compreender como o Estado, ao ser aparelhado para impor a lógica de mercado aos cidadãos, desempenha um papel central na dinâmica do neoliberalismo. Portanto, a análise antropológica, segundo o autor, deve estar ancorada profundamente nessa relação complexa entre o Estado e a imposição da lógica de mercado, explorando os desdobramentos sociais resultantes desse processo intrincado.

“Por consequência, recomendo que efetuem uma tripla reorientação para dar suporte à antropologia do neoliberalismo, compreendida não como uma doutrina econômica invasiva ou como a migração de técnicas de governo, mas como uma constelação política concreta: de uma concepção econômica ‘pobre’, centrada no mercado, para uma concepção sociológica “densa”, centrada no Estado, que especifica o mecanismo institucional envolvido no estabelecimento da dominância de mercado e seu impacto operante sobre a efetiva adesão social dos membros da sociedade.” (Wacquant, 2012, p. 510)

Essa é a primeira das três teses apresentadas por Wacquant (2012) para caracterizar a reorientação neoliberal. Ele elabora essa tese para afirmar que o neoliberalismo não pode ser concebido meramente como um projeto econômico; ao contrário, é essencialmente um projeto político. Nesse contexto, Wacquant enfatiza que o neoliberalismo não visa ao desmantelamento do Estado, mas sim à sua “reengenharia” (Wacquant, 2012). Segundo o autor, essa “reengenharia neoliberal” se desdobra por meio de quatro lógicas institucionais distintas, cada uma desempenhando um papel crucial na reengenharia do papel e da estrutura do Estado no contexto neoliberal. Segundo Wacquant (2012), são elas:

- i. A “mercadorização”, processo onde as relações e atividades que

anteriormente não estavam diretamente vinculadas ao mercado são transformadas em mercadorias, sujeitas à lógica de mercado, fundamenta-se na concepção de que esses mecanismos representam *meios universalmente ideais para a alocação eficiente de recursos e recompensas* (Wacquant, 2012, p.511). Essa perspectiva implica na transformação de diversos aspectos da vida cotidiana em bens ou serviços passíveis de serem modificados no mercado. A ideia é que a aplicação desses mecanismos, aumenta a eficiência na distribuição de recursos, promovendo uma visão mais abrangente da sociedade e das interações humanas sob a lente do mercado, influenciando diretamente a dinâmica socioeconômica e redefinindo as relações entre os indivíduos e os recursos disponíveis.

ii. As políticas sociais passam pela transição do *welfare* protetor, focado na provisão de assistência social como um direito inalienável, para o *workfare* corretivo, o qual introduz uma dinâmica na qual a assistência social está sujeita a condições e critérios, condicionada a comportamentos específicos, tornando-se uma ferramenta não apenas de proteção, mas também de controle e direcionamento de comportamentos.

iii. Políticas penais extensas com o objetivo tanto de controlar as possíveis insatisfações populares, como também para afirmar a soberania do Estado.

iv. A responsabilidade individual como discurso motivador e unificador das ações do Estado.

Portanto, a tese de Wacquant orbita em torno da influência do Estado, abrangendo suas funções nas esferas econômicas, sociais, penais e culturais. A compreensão desse papel estatal é de particular importância quando consideramos a formulação e implementação de políticas públicas. Conforme ressalta o autor, citando Hays (2003), é fundamental reconhecer que:

“Na frente social, os programas governamentais impõem obrigações onerosas aos beneficiários de assistência social e buscam ativamente retificar seus comportamentos, reformar sua moral e orientar suas escolhas de vida através de uma mescla de doutrinação, supervisão burocrática e persuasão material” (Hays apud Wacquant, 2012, p. 512)

Essa abordagem integral do Estado demanda uma análise de sua participação nas dinâmicas econômicas, na configuração social, nos sistemas penais e na construção cultural. A citação de Hays (2003) pelo autor sugere que essa compreensão do papel estatal é central para a formulação de estratégias políticas que sustentem a mercadorização da sociedade. Portanto, ao refletirmos sobre políticas públicas, devemos considerar a ampla gama de funções do Estado delineadas por Wacquant, a fim de promover uma abordagem integral e fundamentada na compreensão do papel estatal em diferentes esferas da sociedade.

Nos escritos de Wacquant (2012), além da tese anteriormente discutida, surgem outras duas teses. A segunda delas é o que ele denomina como Estado-Centauro. Essa concepção destaca que o Estado possui duas faces distintas. Por um lado, encontra-se a face reguladora, orientada para a economia e favorecimento do capital. Por outro lado, emerge a face controladora e punitivista, indicando que as ações sociais do Estado oscilam entre a manutenção dos elementos básicos da vida e a demonstração de soberania, utilizando estratégias punitivas para preservar o status quo.

Essa dualidade proposta por Wacquant ressalta a complexidade intrínseca ao papel estatal, evidenciando que suas funções não se limitam a uma única direção, mas abrangem uma interação entre a regulação econômica, a manutenção social e estratégias punitivas. A teoria do Estado-Centauro proporciona uma visão aprofundada das dinâmicas estatais, enfatizando como o Estado desempenha papéis multifacetados, muitas vezes contraditórios, na tessitura da ordem social.

Em vista do que foi discutido até agora, a antropologia enxerga o neoliberalismo não apenas como um conjunto de políticas econômicas, mas como uma força cultural que influencia a forma como as pessoas percebem a si mesmas e suas estruturas sociais. Como será visto a seguir, compreendemos de que maneira essa força social molda o cenário educacional. Nesse contexto, surge a indagação sobre o papel que a política de avaliação desempenha nas implicações neoliberais na educação. As análises, nos

próximos tópicos, permitem uma investigação mais aprofundada sobre como as influências do neoliberalismo permeiam a esfera educacional, particularmente por meio dos mecanismos de avaliação, e delineiam suas consequências. Como se verá, isso tem implicações para a formação dos sujeitos, no caso da pesquisa aqui realizada, das crianças na escola.

1.2 Neoliberalismo e Educação

Laval (2019) oferece uma análise sobre a influência do neoliberalismo na concepção de educação e nos modelos educacionais vigentes, cujo surgimento remonta à década de 1960. Após a Segunda Guerra Mundial, à medida que a indústria passava por um processo de modernização, uma demanda crescente do mercado por uma mão de obra mais qualificada se tornou evidente. Esse fenômeno impulsionou uma significativa reconfiguração na relação entre educação e produção. Para o autor, à medida que se deu a expansão do ensino, também se deu uma maior subordinação da educação às necessidades do sistema produtivo.

Nesse contexto, a educação passou a ser percebida não apenas como um meio de formar cidadãos, mas também como um instrumento fundamental para suprir as demandas do mercado de trabalho. A qualificação da mão de obra tornou-se crucial para atender às exigências da economia em evolução. Assim, a análise de Laval destaca como o neoliberalismo não apenas moldou as estruturas educacionais, mas também influenciou a própria concepção de educação, redefinindo seu propósito e colocando-a como um elemento estratégico na engrenagem do sistema produtivo.

Consequentemente, a educação, orientada pela lógica de mercado, promoveria o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas à formação de um indivíduo produtivo. O sistema educacional foi adaptado para atender às demandas específicas do setor produtivo, refletindo uma concepção neoliberal que sugere que o indivíduo é, primordialmente, um empreendedor de si. Nesse contexto, surge a responsabilidade individual pelo sucesso educacional e pela integração no mercado de trabalho, enquanto princípios como

meritocracia e competição são incentivados como valores fundamentais. Essa abordagem reflete a conexão entre os objetivos educacionais e as dinâmicas do mercado sob a influência do neoliberalismo. (LAVAL, 2019)

Assim, a concepção neoliberal da educação não apenas molda as estruturas do sistema educacional, mas também redefine a visão do indivíduo na sociedade, promovendo valores específicos e uma abordagem particular para o desenvolvimento pessoal e profissional no contexto contemporâneo.

Em Laval (2014), o autor argumenta que, à semelhança do modelo americano, os defensores da "modernização" advogam por uma "educação moderna" que implica na adaptação da escola aos princípios empresariais. Uma escola que não perca tempo e investimento com seus conteúdos livrescos que não sejam úteis. Essa abordagem preconiza uma escola que evite investir tempo e recursos em conteúdos considerados não utilitários, alinhando-se a uma perspectiva pragmática. O discurso modernista, conforme delineado por Laval, assume fortes características tecnicistas, visando à eliminação de elementos culturais, políticos e de valores que não estejam alinhados com essa visão utilitária (Laval, 2014).

Assim Freitas (2018) também ajuda a entender os propósitos dos reformadores da educação:

“Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final desse movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado.” (FREITAS)

Nesse contexto, a compreensão dos propósitos dos reformadores da educação é aprofundada por Freitas (2018). As suas análises convergem com a abordagem de Laval, destacando a crítica à visão empresarial da educação que importa princípios e práticas do mundo corporativo para a gestão e organização das instituições educacionais. Ambos os autores compartilham a preocupação de que essa perspectiva mercantilizada da

educação resulta na fragmentação do conhecimento em habilidades técnicas e na desvalorização de aspectos mais amplos da formação humana. Dessa forma, a interligação entre essas perspectivas contribui para uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados pelo sistema educacional sob a influência da lógica neoliberal.

A imposição de fazer "mais com menos" torna-se uma narrativa predominante, alinhada à orientação neoliberal. Essa abordagem visa moldar a educação conforme o modelo empresarial, onde a ênfase recai sobre a eficácia do sistema educacional com o mínimo de investimento estatal possível (Leher, 2008). Nesse contexto, a escola é instada a operar sob parâmetros que visam a otimização de recursos e a maximização da eficiência, refletindo a convergência entre os princípios empresariais e a esfera educacional. (LAVAL, 2019). Como se verá a seguir, são esses critérios que fundamental as avaliações em larga escala na escola.

1.2.1 O Banco mundial na educação

A educação, como uma estratégia de reprodução neoliberal, passa a ser pauta de interesse dos organismos multilaterais, como Banco Mundial. Com o endividamento dos países subdesenvolvidos no período da crise estrutural do capital, o BM aumenta o seu poder de impor condições aos países para o recebimento de empréstimos. (LEHER, 2008). Essas condições estão ligadas diretamente a determinações pensadas pelas organizações financeiras mundiais para as políticas públicas dos países periféricos, dentre elas a educação, e consequentemente, as políticas de avaliação educacional.

A educação emerge como um campo estratégico na implementação da lógica neoliberal, assumindo papel central no radar de organismos multilaterais⁵, como o

⁵ As organizações multilaterais são instituições internacionais originadas a partir de interesses corporativos e estatais voltados para a expansão comercial. O principal objetivo é institucionalizar a cooperação entre as nações nos âmbitoseconômico, social, cultural, científico e de segurança mútua. Adicionalmente, foram estabelecidas agências e comissões especializadas para lidar com questões específicas relacionadas a problemas econômicos, sociais e culturais. Há uma diversidade de organismos multilaterais, porém os que mais produziram orientações para a educação foram BM, Unesco e BIRD.

Banco Mundial. Tal dinâmica ganha relevância especialmente em contextos de endividamento de países subdesenvolvidos durante a crise estrutural do capital, conferindo ao Banco Mundial uma ampliação de seu poder para impor condições rigorosas associadas à concessão de empréstimos. Tais condições, delineadas por organizações financeiras globais, exercem impacto direto sobre as políticas públicas dos países periféricos, permeando áreas cruciais como a educação e, conseqüentemente, as políticas de avaliação educacional.

A obra de Leher (2008) oferece uma análise crítica desse fenômeno, destacando como as políticas do Banco Mundial e de organizações financeiras globais impactam diretamente a configuração e as práticas do sistema educacional em países subdesenvolvidos. A imposição de restrições financeiras e a ênfase na eficiência operacional delineiam um quadro que ressoa com os princípios fundamentais do neoliberalismo, moldando as metas e prioridades educacionais.

Assim, a pressão para se adequar a essas condições impõe desafios significativos, levando a uma reconfiguração da educação sob os moldes neoliberais. Este fenômeno tem implicações profundas nas políticas de avaliação educacional, moldadas por essa lógica de eficiência e racionalização. Portanto, a compreensão dessas dinâmicas se torna crucial para uma análise abrangente das interseções entre a educação, as políticas públicas e os imperativos do neoliberalismo, proporcionando insights valiosos para a reflexão crítica sobre o papel da educação.

1.3 Avaliação, políticas públicas e neoliberalismo

Apesar da premissa de alcançar resultados expressivos com investimentos mínimos, a aferição da eficiência escolar permanece como um requisito fundamental para justificar os investimentos do Estado no setor educacional. Nesse cenário, o papel das avaliações se destaca como uma ferramenta indispensável para validar a eficácia das instituições de ensino.

Na década de 1990, alinhada à trajetória da Nova Gestão Pública, a agenda liberal dos governos instituiu de forma mandatária a avaliação como um elemento essencial da gestão, estabelecendo-a como critério primordial para a eficiência administrativa. Nesse contexto, organismos internacionais,

notavelmente o Banco Mundial, passam a impor a avaliação como requisito incontornável para a liberação de empréstimos destinados às áreas sociais. Essa mudança de paradigma enfatiza a necessidade de avaliação de políticas públicas e a geração de indicadores sociais como condição para o acesso a recursos financeiros provenientes dessas instituições (Gussi, Oliveira, 2016).

Essa imposição de avaliação como um imperativo de governança reflete não apenas uma transformação operacional, mas também um redirecionamento ideológico na condução das políticas públicas. A ênfase na avaliação torna-se não apenas um meio de mensurar resultados, mas um instrumento crucial para atender às demandas e diretrizes delineadas pelos órgãos financeiros internacionais, consolidando a avaliação como um componente central nas estratégias de gestão pública contemporâneas.

Essas avaliações fazem parte do conjunto das avaliações técnico-formais, as quais têm se estabelecido como dominantes no campo da avaliação de políticas públicas, ao se apresentarem como a única abordagem viável para a obtenção de indicadores supostamente neutros de ideologias (Padrão Ouro). As avaliações de impacto, modelo avaliativo predominante na educação hoje, adota critérios predefinidos e está submetido a uma perspectiva predominantemente econômica. No entanto, tal modelo negligencia os sujeitos sociais, assim como os contextos sociopolíticos e culturais nos quais a política está inserida. Focadas exclusivamente nos resultados, essas avaliações deixam o processo obscurecido, incapazes de abranger as contradições inerentes ao funcionamento do Estado (Gussi, 2019; Gussi e Oliveira, 2016).

Dessa forma, ao desconsiderar os aspectos subjetivos e contextuais, essas avaliações técnicas-formais revelam-se limitadas em sua capacidade de proporcionar uma compreensão abrangente e crítica das políticas públicas. A ênfase nos resultados, sem uma análise aprofundada do processo, compromete a compreensão da complexidade e as nuances sociais e culturais presentes na implementação e impacto das políticas públicas.

Nesse contexto, as avaliações desempenham um papel crucial como instrumentos de validação da eficácia das instituições de ensino. Contudo, um

dos desdobramentos da abordagem neoliberal em avaliações é a promoção da responsabilização individual dos agentes educacionais, excluindo, dessa perspectiva, as considerações relacionadas às questões estruturais da educação e aos contextos sociais que permeiam a experiência dos sujeitos avaliados.

Segundo LAVAL (2019) o conceito de eficiência não é dado e sim, algo contextualizado, pois depende do objetivo traçado, assim nos diz *“essa questão sobre a natureza da eficiência depende sobretudo dos propósitos buscados.”* (LAVAL, 2019, p. 212). No âmbito da escola é *“uma construção social, produto de opiniões pedagógicas, ideológicas e de relações de forças.”* (LAVAL, 2019, p.212). Para o autor, a eficiência interpretada a partir do viés empresarial no ensino se explica por meio da noção de que a escola deve formar para finalidades úteis, em uma educação pautada pelo neoliberalismo isso significaria atender as demandas formativas do mercado econômico. Para tanto, a escola deve ser gerida com rigor para apresentar resultados favoráveis com o mínimo de investimento possível. E aqui o autor considera como resultado favorável para o mercado a educação de mão de obra que atenda às suas demandas produtivas.

Contudo, um dos desdobramentos da abordagem neoliberal em avaliações é a da responsabilização individual dos agentes educacionais pelos resultados, deixando à margem dessa lógica as considerações relacionadas às questões estruturais da educação e aos contextos sociais que permeiam a experiência dos sujeitos avaliados.

A ênfase na responsabilização individual, característica da avaliação neoliberal, permite justificar a redução dos investimentos estatais na educação, baseando-se na percepção de eficiência ou sua ausência, atribuindo tal desempenho exclusivamente aos conteúdos ministrados e aos indivíduos que compõem o sistema educacional. Dessa forma, a lógica da avaliação neoliberal, ao focar na performance individual e desconsiderar os fatores estruturais, pode contribuir para uma análise limitada da complexidade da educação, reforçando a visão simplificada de que os resultados são exclusivamente determinados pelos esforços e competências dos atores educacionais. É sobre isso que nos

debruçamos na análise da avaliação em larga escala em diálogo com a formação da criança.

2.TRAJETÓRIAS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E NO CEARÁ

Este item contribuirá para o desenvolvimento do trabalho ao propor uma compreensão da trajetória institucional da política de avaliação educacional no Brasil e, posteriormente, de maneira mais específica, no Ceará. Essa abordagem permitirá uma análise da dinâmica que essas políticas têm assumido no cenário educacional ao longo das últimas décadas. Investigaremos as influências que as moldaram e os objetivos que buscaram institucionalizar, a fim de compreender os contornos que essa dinâmica assume no contato direto com os sujeitos envolvidos. Para Gussi (2017):

“As trajetórias constituem instrumento metodológico estratégico para compreensão dos processos sociais em um diálogo entre temporalidades, narrativas, e compreensão histórica coletiva e social com a vivência singular e individual.”

A presença constante das avaliações na Educação é uma realidade que atravessa séculos, sendo uma prática comumente usada para classificar e hierarquizar. Independentemente da concepção pedagógica predominante em determinado período, o campo da avaliação se manteve como uma prática recorrente. A utilização de provas e outras modalidades avaliativas, permaneceu como uma constante, moldando a dinâmica educacional. É interessante observar que, mesmo com a diversidade de teorias pedagógicas, as estruturas avaliativas se mantiveram na cultura educacional. Esse aspecto evidencia a profundidade da tradição avaliativa e seu papel duradouro como instrumento de medida no contexto educacional. (CELEDÔNIO, 2023)

É a partir do final do século XIX que as avaliações transpõem os muros da Educação e passam a compor o cenário das políticas públicas, como nos fala Caledônio (2023, p. 117):

“Ao final do século XIX e início do século XX, as avaliações foram utilizadas também fora dos sistemas educacionais, chegando com força às políticas públicas especialmente a partir da década de 1930, na esteira da crise do sistema capitalista do período (DIAS SOBRINHO, 2004; CAVALCANTI,

2007). Após a Segunda Guerra Mundial (1939-45), o fomento de programas sociais de reconstrução, assim como a busca por direitos civis nos Estados Unidos, fez com que os Estados Nacionais financiassem políticas públicas em áreas como Educação, Transportes e Saúde. Especificamente na área educacional, avaliações de desempenho de alunos para medição da qualidade do ensino das escolas eram realizadas geralmente por acadêmicos e “curiosos”, não constituindo uma prática reiterada e sistemática de governos (CAVALCANTI, 2007, p.52).”

A crise do capital na década 1970 e o avanço do pensamento neoliberal repaginaram o cenário das políticas públicas. As diversas reformas do Estado e o financiamento das políticas sociais partindo de organismos internacionais tiveram impacto, obviamente, na educação.

“A crise econômica vigente era constantemente relacionada à “crise educacional”, e as propostas para a saída dessa espiral repousavam especialmente na Nova Gestão Pública (NGP), pautada por valores dos setores empresariais privados e a competitividade entre as escolas (HALL; GUNTER, 2015, p. 748). Partes do campo da Administração Pública de países como Estados Unidos e Reino Unido pregavam, então, desde meados da década de 1970, que as escolas públicas deveriam manter relações que as aproximassem da competitividade inerente ao setor privado; o que nasceu como intenção política de certos partidos, tornou-se política pública na década seguinte (SOUZA, 2017; HALL; GUNTER, 2015)” (CELEDÔNIO, 2023, p. 118)

As agências, desempenhando o papel de financiadoras das políticas educacionais, estabeleceram condições específicas para o fornecimento desses recursos. Dentre as exigências feitas, destaca-se a necessidade de implementação de um modelo de gestão que priorizasse a obtenção de resultados educacionais concretos e mensuráveis, alinhando assim ao pensamento neoliberal. (CELEDÔNIO, 2023)

Esse contexto propiciou a criação de diversos sistemas de avaliação em larga escala, e o Brasil, como país dependente desse financiamento, não escapou da necessidade de adaptar sua política educacional às demandas dos organismos internacionais. Nesse sentido, foram desenvolvidos modelos próprios de avaliação em larga escala, e nos próximos tópicos, nos aprofundaremos nas trajetórias dessas avaliações no Brasil, observando sua evolução ao longo dos anos até chegarmos ao modelo avaliativo promovido pelo Estado do Ceará.

2.1 A avaliação educacional no Brasil

Segundo Castro (2019), “se há uma política que avançou no Brasil, nos últimos 15 anos, foi a implantação dos sistemas de avaliação educacional.” Conforme discutido anteriormente, os meados da década de 80 testemunharam a influência marcante das reformas educacionais, uma tendência que se estendeu por toda a América Latina. De acordo com Bonamino (1999), essas reformas representam um movimento complexo, capaz de gerar mudanças significativas. A autora destaca aspectos dessa mudança, como as *"prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo e a avaliação educacional"* (BONAMINO, 1999, p. 108). Além disso, as reformas colocaram a educação como uma pauta relevante não apenas para os pesquisadores, mas também para instituições como o Banco Mundial e setores empresariais. Esse reposicionamento da educação reflete uma mudança de perspectiva, onde as discussões sobre políticas educacionais transcenderam o âmbito acadêmico, tornando-se uma preocupação para atores econômicos e instituições financeiras internacionais.

Dado o influente papel que o Banco Mundial desempenhou na formulação das políticas educacionais brasileiras, e, também, nas políticas de avaliação educacional, se faz importante explorar mais as influências desse organismo nessa trajetória. Utilizaremos as análises de Bonamino (1999) como ponto de partida para uma discussão mais aprofundada sobre o impacto do Banco Mundial na configuração das políticas educacionais no Brasil.

Carraggio (1996), evidencia a conexão entre as diretrizes do Banco Mundial e a distância em relação à uma formação cidadã, adotando uma abordagem que não considera os direitos da população como uma realidade, mas sim como uma mera possibilidade. Torres (1996) também é referenciado no texto, apresentando uma crítica ao currículo reducionista imposto pelas orientações do Banco Mundial.

Em relação ao currículo, Bonamino (2012) aponta que a avaliação é utilizada também para justificar a criação de um currículo comum. No Brasil, podemos citar políticas como o Parâmetro Nacional Curricular e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular como exemplo desses

desdobramentos de unificação curricular.

“Em relação ao currículo, na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso” (BONAMINO, 2012, p. 375)

O desenho das avaliações no contexto nacional brasileiro é feito por Bonamino (2012), que identifica três distintas gerações de avaliação. É importante ressaltar que, segundo a autora, essas gerações coexistem no panorama avaliativo do país. A primeira geração é à avaliação de caráter diagnóstico, desprovida de consequências para as escolas. Já a segunda e terceira gerações são censitárias, incorporando o elemento da responsabilização dos atores educacionais. A diferenciação entre a segunda e a terceira geração reside nos desdobramentos dessa responsabilização. Enquanto a segunda é categorizada como responsabilização branda, uma vez que suas consequências são predominantemente simbólicas, a terceira impõe repercussões mais severas, sendo denominada responsabilização forte. (BONAMINO, 2012)

2.1.1 Avaliações de primeira geração

Em 1991, após décadas de tentativas de implementação de testes educacionais, ocorre a primeira organização de um sistema abrangente de avaliação da qualidade da educação básica ao nível nacional. Essa iniciativa foi desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) e ficou conhecida como Sistema de Avaliação Básica (SAEB).

O SAEB, como o principal instrumento avaliativo para a educação básica no Brasil, é projetado para avaliar uma amostragem de alunos que frequentam o 6º e 9º anos do ensino fundamental, além do 3º ano do ensino médio. Essas avaliações são realizadas a cada dois anos, abrangendo escolas tanto da rede pública quanto privada. Ao responder os testes, os alunos também respondem conjuntamente a um questionário socioeconômico.

O SAEB é utilizado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica em todos os Estados brasileiros, mas seus resultados, por não serem individualizados, não possibilitam a responsabilização dos atores educacionais. Assim define Bonamino (2012, p. 377):

“Seu desenho mostra-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Seus resultados são divulgados de forma bastante agregada e, portanto, não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares”.

2.1.2 Segunda e Terceira gerações das avaliações

A partir de 2005, o Ministério da Educação (MEC) introduz a avaliação denominada Prova Brasil. Essa iniciativa visa ampliar a quantidade de dados disponíveis sobre a avaliação, justificando-se pela limitação do SAEB em fornecer informações específicas sobre municípios e escolas. O SAEB revelou-se insuficiente para subsidiar a atuação do poder público local na formulação de políticas direcionadas à melhoria do ensino. Com a implementação da Prova Brasil, observa-se nas avaliações em larga escala no Brasil a introdução do caráter de responsabilização, combinado com a perspectiva diagnóstica. (BONAMINO, 2012)

Com abordagem censitária, a Prova Brasil é conduzida a cada dois anos, tendo sido concebida para gerar dados que orientem ações político-administrativas, como a distribuição de recursos e o estabelecimento de metas. Tanto é assim que os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se tornou uma referência para a definição de metas na área educacional. O propósito do sistema de metas é estimular uma maior participação das redes de escolas na busca pela melhoria dos indicadores educacionais. (BONAMINO, 2012).

Sobre a divulgação dos resultados da avaliação e seus desdobramentos discorre Bonamino (2012, p. 380):

“Passa-se a contar com experiências de avaliação da educação de segunda geração, caracterizadas por inovações que incorporam a divulgação de resultados de modo a permitir comparações não apenas entre redes, mas

entre escolas. A estratégia da mídia de divulgação, por meio de rankings, embora não oficial, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem. Em termos de responsabilização, no entanto, a Prova Brasil e o uso de seus resultados para composição do Ideb integram uma política de responsabilização branda, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados, como é característico das políticas de responsabilização sólida (HANUSHEK, 2004; HANUSHEK; RAYMOND, 2005).”

Desde a instituição do SAEB, estados e municípios vem reconhecendo a necessidade de avaliações de cunho local para gerar dados mais específicos sobre suas redes de ensino. O que distingue a segunda e a terceira geração de avaliações, além da esfera institucional que as compõe, uma vez que são elaboradas e conduzidas pelos Estados, são as implicações da responsabilização decorrentes dos resultados obtidos. Um dos primeiros estados a implementar uma política de avaliação local foi o Ceará, em 1992. No próximo tópico, abordaremos detalhadamente o modelo de avaliação cearense, conhecido como SPAECE, que desempenha um papel central em nossa pesquisa, apresentando como as avaliações da terceira geração são concebidas.

2.2 Avaliações no Ceará

Alinhado com as preocupações nacionais sobre a avaliação do sistema educacional, o Estado do Ceará, logo após a primeira aplicação do SAEB em 1991, direcionou suas atenções para o desenvolvimento de uma avaliação em larga escala local. Com base nos resultados iniciais da aplicação do SAEB, a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), em colaboração com a Universidade Federal do Ceará (UFC), elaborou um relatório que analisava os dados específicos do Estado do Ceará obtidos pelo SAEB. Esse relatório evidenciou algumas preocupações, tais como:

“[...] Os resultados desta avaliação local revelaram que o Estado do Ceará, em relação aos indicadores educacionais, tinha três graves problemas a enfrentar: o acesso ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar.” (LIMA apud MAGALHÃES e FARIAS, 2016, p.534).

Segundo Magalhães e Farias (2016), o relatório mencionado

anteriormente e as preocupações nele destacadas foram os catalisadores para a criação de um sistema de avaliação próprio no Estado do Ceará, visando indicar direções para aprimorar a qualidade da educação estadual. Dois anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos e seguindo as diretrizes apresentadas pelo Banco Mundial naquela ocasião, foi instituído o processo de avaliação da educação básica no Ceará.

Assim, em 1992, lançou-se a nível estadual o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, voltado para os alunos matriculados nas quartas e oitavas séries do Ensino Fundamental I. O objetivo principal era estabelecer uma cultura avaliativa permanente no Estado do Ceará. Em 1996, esse sistema foi expandido e renomeado para "Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica" (SPAECE). (MAGALHÃES E FARIAS, 2016).

O SPAECE é definido oficialmente pelo Governo do Estado do Ceará como:

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

Aplicada pela primeira vez em 1994, com a participação voluntária das escolas, o SPAECE baseou suas primeiras formulações de avaliação no conteúdo dos Referenciais Curriculares Básicos (RCB/SEDUC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Essa abordagem reflete a ênfase na padronização curricular discutida anteriormente por Bonamino (2012). O propósito primordial da avaliação era mensurar a qualidade do ensino no Estado do Ceará, a partir da avaliação do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir de 1993, a avaliação começa se preocupar com outros fatores que não só o conteúdo, passa a contar com questionários sobre a situação estrutural das escolas. Como explica o trecho abaixo:

“Percebemos que, ao longo desse período histórico, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará vem se consolidando e ampliando sua abrangência, tanto no que se refere ao número de alunos e escolas avaliadas, quanto na adição de outros instrumentos, tais

como: questionários contextuais a serem respondidos por alunos, professores e gestores, além dos processos de avaliação institucional que dão subsídios a um olhar mais profundo sobre a situação das escolas cearenses em todos os seus aspectos. Nesse processo histórico, a parceria entre o governo local e o governo nacional vem se consolidando. A respeito disso, Lima (2007) ressalta que, em dezembro de 2000, foi firmado um convênio de cooperação técnica entre a SEDUC e o INEP que visava integrar as ações do SPAECE e do SAEB o que proporcionou a realização de oficinas de elaboração de itens, bem como o acesso ao Banco Nacional de Itens (BNI).” (MAGALHÃES e FARIAS, 2016, p. 538)

Somente em 2003, o SPAECE foi ampliado para incluir todos os municípios do Ceará, e no ano seguinte, em 2004, estendeu sua cobertura para os sistemas municipais de ensino. Isso significa que não apenas as escolas públicas estaduais, mas também as escolas municipais passaram a participar da avaliação. A partir desse ano, o SPAECE expandiu sua abrangência tanto para as escolas municipais quanto em relação às séries avaliadas, incorporando a avaliação do segmento do Ensino Fundamental I.

Prosseguindo na evolução da política de avaliação educacional em larga escala no Ceará, MAGALHÃES e FARIAS (2016) relatam que a partir de 2008, o SPAECE tornou-se um evento anual, diferentemente do formato bienal anterior. Essa mudança na frequência consolidou a avaliação como uma ferramenta integrada ao cenário pedagógico das redes de ensino e das escolas, permeando a formação de professores e gestores, o planejamento docente e todas as iniciativas tanto da Secretaria de Educação (SEDUC) quanto das instituições escolares. Para as autoras *“Todo esse contexto de formação tem o intuito de que nas escolas se estabeleça uma gestão para resultados, tendo como pano de fundo os resultados das avaliações externas em larga escala (SPAECE)”* (MAGALHÃES e FARIAS, 2016, p.541). Em resumo o texto afirma que o SPAECE:

“Trata-se de uma política que se consolidou ao longo do tempo e que utiliza seus indicadores para avaliar as instituições escolares, a gestão escolar, bem como a prática pedagógica dos professores em Escolas Estaduais de Ensino Médio, bem como as escolas municipais que, na grande maioria, hoje, no Estado do Ceará atendem apenas aos alunos do Ensino Fundamental por conta do processo de municipalização respaldado na LDB 9.394/96, que foi realizado nos primeiros anos da década de 2000.” (MAGALHÃES e FARIAS, 2016, p.541)

Para nosso estudo, é crucial destacar que ao longo dessa trajetória, em

2007, o SPAECE incorporou um componente avaliativo específico voltado para a alfabetização, denominado SPAECE-ALFA, tema que será abordado no próximo tópico.

2.2.1 SPAECE - ALFA

Assim como a avaliação educacional tem por objetivo avaliar a qualidade da educação, o SPAECE-ALFA surge para avaliar a qualidade mais especificamente da alfabetização.

Nos anos 2000, observa-se uma preocupação global crescente em relação aos índices de alfabetização. Alinhando-se a essa tendência, o Brasil, ao instituir o "Plano de Metas Todos pela Educação," estabeleceu 28 diretrizes para orientar o trabalho das instituições educacionais. Entre essas diretrizes, destaca-se a meta de "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos, aferindo os resultados por exame periódico específico" (BRASIL, 2007, p. 1). No contexto cearense, de acordo com Aragão (2021):

“[...]esse foco na alfabetização no estado do Ceará não ocorre somente em 2007. Esse contexto é histórico no Estado e ocorre com a criação de um comitê estadual pela erradicação do analfabetismo escolar, que já havia estabelecido o debate em torno da temática. Portanto, é imperativo que se entenda esse movimento para entender o porquê e o para quê da origem do SPAECE-Alfa.”

Em 2004, após mais de uma década desde a criação do SAEB e da implementação do SPAECE, os resultados das avaliações ainda constituíam uma inquietação para os governantes e a sociedade civil. Diante dos resultados insatisfatórios, surge o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, CCEAE. Mesmo cientes dos dados preocupantes acerca do nível de alfabetização no estado, a comissão considerava que essas informações eram insuficientes para embasar decisões voltadas às mudanças necessárias nas políticas educacionais destinadas a essa área. Desta forma, o comitê:

“[...] assumiu o compromisso político de mapear e diagnosticar o problema do analfabetismo escolar no Estado; traçar um perfil das condições físicas, materiais e pedagógicas em que se encontram atualmente as escolas nas redes municipais de ensino, ainda avaliar os programas e instituições de formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental. É o resultado dessas investigações que o Comitê coloca à disposição dos novos

gestores municipais para que, tomando conhecimento de sua gravidade, saibam quais as armas e os instrumentos que poderão permitir enfrentá-lo de forma eficaz. (AGUIAR; GOMES; CAMPOS, apud ARAGÃO, 2021. p. 155)

Das conclusões pensadas a partir do CCEAE, deu-se em especial a criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa, PAIC, com o objetivo:

“[...]de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ano era 2005, início das gestões municipais, e a intenção era ter os prefeitos como os principais responsáveis pelo programa em seus municípios. [...] A primeira fase do Paic se estendeu de 2005 a 2006 e envolveu 56 municípios. A participação somente não foi maior devido às limitações orçamentárias. [...] Apesar dos poucos recursos e da escala reduzida de municípios, a primeira fase do Paic teve muita importância. Funcionou como um piloto [...]”

É a partir da implementação do PAIC que se constitui o SPAECE-ALFA como instrumento de avaliações desenvolvidas no âmbito do programa. Ou seja, *“em 2007, quando o Paic passa a ser uma política pública estadual e a alfabetização na idade certa uma prioridade, a Seduc ampliou a avaliação para o 2º ano do Ensino Fundamental. Criou, assim, a vertente de avaliação denominada Spaece Alfa.”* (CEARÁ, 2012a, p. 118)

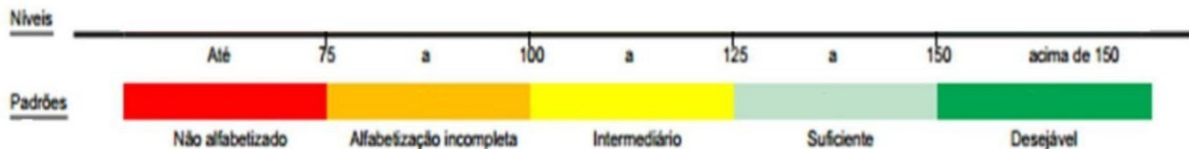
O SPAECE-ALFA abrange todas as escolas da rede estadual e das redes municipais, concentrando-se nos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental e ocorrendo ao final de cada ano letivo. A diferenciação entre o SPAECE e o SPAECE-ALFA reside na faixa etária avaliada e nas disciplinas envolvidas na avaliação. Enquanto o SPAECE avalia, a partir das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as séries do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e o 3º ano do Ensino Médio, o SPAECE-ALFA centra-se no 2º ano, considerado o último ano do ciclo da alfabetização, e foca nas competências e habilidades em Língua Portuguesa.

Sobre a execução das avaliações, e a participação dos municípios nas mesmas, as informações fornecidas por Ceará (2012a, p. 118-119) são:

“Spaece Alfa, o município não é envolvido na aplicação da avaliação dos testes, uma vez que esta é uma responsabilidade Seduc, que licita uma instituição especializada em avaliação externa. [...] Diretores e professores respondem a questionários contextuais que abordam dados socioeconômicos e práticas pedagógicas e de gestão. É por meio do Spaece Alfa que o governo do estado elabora o mapa da alfabetização e calcula os índices que balizam a distribuição da cota-parte do ICMS e o Prêmio Escola Nota Dez. [...] o Spaece

Alfa avalia somente leitura e tem seus resultados expressos em níveis de proficiência, utilizando para isso a Teoria de Resposta ao Item e a escala de desempenho da Provinha Brasil, do MEC.”

É possível entender através da figura a seguir como se organiza a estrutura avaliativa de resultados do SPAECE-ALFA.



Fonte: SPAECE, 2018. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/o-sistema/padroes-de-desempenho/>. Acesso em: 01/02/2024

Acerca da escala acima demonstrada, Aragão (2021) se utiliza do texto explicativo organizado pela própria Seduc. Assim, em Ceará (2012a, p. 119), apresenta a seguinte reflexão:

“Como os estudantes estão chegando mais bem preparados ao 2º ano (o que tem se refletido nas médias de proficiência alcançadas pelas escolas e municípios), a Seduc e o Caed/UFJF programam fazer uma adequação nos itens que compõem as provas a serem aplicadas junto aos alunos em 2011, de modo a aumentar o grau de exigência. A Seduc produz e divulga publicamente uma classificação geral dos resultados dos municípios e escolas no Spaece Alfa. Os resultados são amplamente noticiados na imprensa. A divulgação funciona como uma prestação de contas para a sociedade e possibilita o acompanhamento dos indicadores educacionais do estado. [...] Tornar os resultados públicos, assim, funciona como um estímulo aos atores envolvidos no Paic a continuarem mobilizados na promoção da alfabetização das crianças.”

2.3. Sobre as trajetórias

Conhecer a trajetória institucional da política de avaliação no Brasil permite entender o contexto histórico, social, econômico e político que levou à formulação e implementação da política em questão. Isso é essencial para compreender as motivações por trás da sua criação e as necessidades que ela visava atender. É crucial compreender as influências do organismo financiador na dinâmica educacional. Quando o Banco Mundial começa a subsidiar políticas sociais, incluindo a educação, isso repercute na estruturação das políticas públicas desses países beneficiários. O banco atua não apenas como uma entidade econômica fornecedora de recursos, mas também como um regulador.

Em outras palavras, ao conceder empréstimos, o banco passa a exigir avaliações como forma de prestação de contas, exercendo influência sobre a elaboração de um currículo unificado. A partir de um currículo que unificado, que chegará a todas as crianças em escolas públicas do Brasil, é possível determinar e controlar que sujeitos as escolas estão formando.

No contexto cearense, observamos uma inversão na lógica das políticas educacionais, nas quais experiências bem-sucedidas ao nível municipal passam a influenciar as diretrizes em âmbito nacional. O êxito reconhecido ao nível local, como no caso de Sobral, torna-se um modelo educacional que transcende as fronteiras do município. Esse sucesso, medido por índices, motivou Sobral a aprofundar sua abordagem avaliativa, especialmente no que diz respeito à melhoria dos índices de alfabetização. O município passou, então, a realizar avaliações em idades cada vez mais precoces, visando a produção de indicadores que ganham destaque no cenário político.

As trajetórias aqui relatadas contribuem a revelar os principais atores envolvidos na formulação e implementação da política, bem como seus interesses, influências e estratégias. Isso ajuda a entender as dinâmicas de poder e as relações entre diferentes grupos e instituições. Neste estudo, é essencial compreender como, no ambiente escolar e em interação com as crianças, a avaliação estabelecida e seus desdobramentos adquirem significados e influenciam na formação das subjetividades. Essa dinâmica também reflete o que a política pretende de institucionalmente e o que ela se torna ao ser moldada pelos contextos cotidianos e pelas experiências dos sujeitos envolvidos.

3. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA

No presente capítulo, exploramos as descrições e análises advindas das observações em campo realizadas durante os meses que antecedem a avaliação do SPAECE-Alfa, e o dia da avaliação, em uma escola de Caucaia. Estes contextos proporcionaram uma análise das dinâmicas que permeiam o processo avaliativo, destacando temas importantes. Surgiram questões como a responsabilização dos diversos sujeitos envolvidos, os impactos do ranqueamento na construção da autoestima infantil e as influências da avaliação na subjetividade das crianças.

Ao participar enquanto observadora do cotidiano escolar, foi possível observar como os sujeitos se relacionam com as demandas avaliativas, percebendo nuances que vão além dos resultados numéricos. Destacam-se as estratégias de responsabilização adotadas pelos diversos sujeitos, desde gestores até os próprios estudantes, diante das pressões impostas pelos resultados. Além disso, a observação revelou os efeitos do ranqueamento nas crianças, influenciando suas percepções sobre o próprio desempenho.

Outro aspecto discutido neste item é a influência da avaliação na subjetividade de crianças. Observações permitiram analisar como os processos avaliativos moldam não apenas o conhecimento livresco, mas também a forma como a criança se vê no contexto escolar. A diversidade de interesses manifestados pelas crianças, que ultrapassam os limites dos conteúdos avaliados, destaca a complexidade das experiências infantis no ambiente escolar.

Assim, este item propõe descrever as múltiplas dimensões que permeiam a avaliação do SPAECE-Alfa, indo além dos resultados formais e adentrando nas dinâmicas sociais, emocionais e pedagógicas que envolvem esse processo. A compreensão dessas temáticas contribui não apenas para uma análise crítica da política avaliativa, mas também para o debate sobre o impacto da avaliação nas experiências educacionais de crianças.

3.1 O que pensa a instituição: A “sobralização” de Caucaia

Segundo Freitas (2022), atualmente, todos os estados brasileiros já adotam a prática, inaugurada pelo Ceará, de basear incentivos orçamentários de acordo com o resultado de escolas nas avaliações em larga escala. Essa adoção se dá ancorada no que o autor expõe sobre as reformas empresariais na educação, afirmando que funcionam a partir de “‘mantras’ que nunca se concretizam”, ou seja, a promessa é da melhora das condições educacionais para todos a partir de um maior investimento na melhoria nos resultados das avaliações, mas Freitas (2022) cita haver cada vez mais estudos que comprovam que investimentos em índices fabricados por avaliações em larga escala.

Para Freitas (2023), a ida de Camilo Santana, ex-governador do Ceará, para o cargo de ministro da educação no MEC, tem ligação com a intenção de um processo de “sobralização” da educação brasileira. Mais do que a experiência no campo educacional, o que teria levado o grupo político cearense a ocupar importantes cargos na pasta da educação seria, primeiramente, o destaque durante as últimas décadas de elevados índices de Sobral no IDEB, e depois o sucesso do governo estadual de Camilo Santana em “sobralizar” a educação do Ceará (Freitas, 2023). O texto de Freitas ainda coloca que o termo “sobralização da educação no Brasil” foi colocado, como uma proposta, por Jorge Paulo Lemann ao então prefeito de Sobral Clodoveu Arruda (PT). Em entrevista ao Portal In em 2022, Clodoveu falou sobre o que afirma Freitas (2023):

“O Jorge Paulo Lemann visitou Sobral quando eu era prefeito, quase no final da minha gestão, pois o município tinha atingido o primeiro lugar no Ideb. Então, me convidou para passar um ano e meio nos Estados Unidos, como ‘visiting scholar’, na Universidade de Columbia. E algum tempo depois, me fez um desafio para que eu desenvolvesse um programa para, como ele mesmo denominou, “sobralizar” a educação pública brasileira”.

A partir Freitas (2023), compreendemos que essa declaração do ex-prefeito de Sobral denota que “há muito tempo estas agências estão tentando “sobralizar” a educação no Brasil – com receitas requeitadas do fracasso educacional americano”. Assim, aquilo que constatamos durante a pesquisa de campo sobre a aproximação de Caucaia ao que é considerado o “modelo de

Sobral" vai além de uma simples aspiração local de espelhar-se em um padrão “bem-sucedido” em avaliações. Essa aproximação revela uma intencionalidade política, com alcance não apenas estadual, mas agora também nacional, influenciada por organizações educacionais privadas vinculadas a instituições financeiras. Tais entidades desempenham um papel determinante na formulação de diretrizes para o sistema educacional do Brasil.

Em 2005, o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), por meio de sua Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, criou o projeto intitulado “Boas Práticas na Educação”, com o intuito de registrar e disseminar práticas educacionais desenvolvidas por municípios ou escolas que alcançaram bons resultados nas avaliações nacionais, fazendo-as chegar ao conhecimento das mais diversas comunidades escolares (INEP, 2005). A intenção desse projeto era, segundo INEP (2025):

“Além dos responsáveis pela tomada de decisão em políticas educacionais, queremos contar tais experiências inovadoras e as lições que delas possam ser extraídas para as escolas e seus gestores, professores, alunos, pais, a comunidade, enfim. Nosso objetivo é usar exemplos concretos, com seus sucessos e dificuldades, para extrair aprendizagens e contribuir para a transformação do quadro atual retratado pelas contundentes estatísticas educacionais.”

Durante as buscas por tais práticas exitosas, o INEP chegou a Sobral, conheceu seus índices e resolveu dedicar um livro ao modelo educacional que vinha sendo desenvolvido na cidade do semiárido cearense. Segundo a apresentação do livro “Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE”, a escolha de Sobral se deu por:

“O que atraiu nossa atenção nesse caso? Primeiro, o fato de ser uma experiência de uma rede municipal que, com a promoção de mudanças sistêmicas na gestão educacional, estava alterando a realidade de dezenas de escolas e de seus milhares de alunos. Segundo a clareza dos gestores municipais para diagnosticar e definir estratégias, metas, prioridades e monitorar resultados. Terceiro, a criação de condições, via mudanças estruturais, para que as escolas as implementassem com sucesso. Tudo isso dispondo apenas dos recursos financeiros ordinários alocados pelo município para a educação” (INEP, 2005)

A ampla divulgação dessa experiência por instituto nacional evidencia a intenção de universalizar tal prática. De acordo com o INEP (2025), um livro dedicado ao que denominam de "experiência de Sobral" tem como propósito:

“A melhoria da qualidade da educação é um desafio nacional, no qual os municípios têm um papel fundamental. Cada localidade planeja e implementa suas políticas dentro de um contexto específico, razão pela qual ‘Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE’ não é um livro de receitas. Seu objetivo é partilhar com dirigentes educacionais a experiência concreta de Sobral, visando a inspirar as gestões municipais do País a implementar políticas que tenham o objetivo de garantir o direito à aprendizagem.”

Conforme INEP (2025), a experiência bem-sucedida de Sobral destaca-se por características distintas, incluindo o estabelecimento de metas, a formulação de estratégias, a reorganização institucional e a otimização dos recursos, entre outras. O livro detalha essas práticas em suas 172 páginas. Para este tópico, utilizo sua descrição da experiência de Sobral para destacar semelhanças com o pensamento da instituição educacional em Caucaia. Dada a posição de Sobral como modelo para todo o território nacional, nos relatos de campo a serem apresentados neste item, será possível perceber a constante intenção das instituições em Caucaia em referenciar o "modelo Sobral" com a expectativa de melhorar os baixos índices educacionais da cidade, ou seja, construir a “sobralização” de Caucaia.

No ano de 2018, quando eu ainda lecionava na escola do município de Cumbuco, também em Caucaia, a prefeitura da cidade implementou um projeto que ficou conhecido como intercâmbio a Sobral. Direcionado a gestores e professores das séries avaliadas, ele consistia em financiar uma viagem dessas pessoas a Sobral durante dois dias, para que fizessem uma imersão no cotidiano escolar daquela cidade que, ao contrário de Caucaia, se demonstrava exitosa nos índices. Esse fato já evidenciava que institucionalmente Caucaia tinha Sobral como um modelo a ser copiado.

Um fato que me chamou atenção foi, o diretor da minha escola a época foi através desse programa até Sobral, e ao regressar afirmou aos professores que o modelo de Sobral dava resultado porque eles “respiravam a avaliação”, as turmas avaliadas só tinham aula das matérias avaliadas.

Sobre essa temática das disciplinas, Laval (2014), ao discorrer sobre o modelo de modernização da escola americana, fala que as características de inferiorizar algumas disciplinas segundo a sua utilidade para o sistema produtivo

é um fenômeno que advém da pressão de caráter econômico sobre uma escola eficiente, que dialogue com o cotidiano produtivo da sociedade e apregoa uma desvalorização de disciplinas que seriam meramente livrescas. Diante do modelo de Sobral como um bom exemplo, percebe-se que a avaliação exerce o papel de selecionar quais disciplinas são úteis ao aprendizado das crianças.

Em Caucaia até hoje não se aplicou formalmente a mudança da grade curricular para priorizar as disciplinas avaliadas. Mas, a partir das observações da pesquisa em sala de aula, pude perceber algo que se pode chamar aqui de uma “sobralização informal”: essa mudança pôde ser vista acontecendo de maneira informal quando a professora, em decisão própria ou em acordo com a gestão da escola, destinava uma aula que na grade estaria reservada, por exemplo, à matéria de religião para trabalhar conteúdos de leitura e escrita.

Em um curso de formação de gestores ofertadas pela secretária de educação do município de Caucaia em 2022, com a temática acerca das avaliações externas, no qual acompanhei como observadora dos discursos oficiais da prefeitura por meio de seus formadores, os coordenadores ali presentes fazem, constantemente, referência à Sobral como um bom exemplo a seguir, ressaltando que município do estado do Ceará figura como o de maior nota no IDEB e, portanto, considerado um exímio modelo de educação em todo país, segundo os discursos oficiais.

Caucaia ocupa a última colocação no IDEB da CREDE e do Estado. Na ocasião da formação de gestores que acompanhei, o formador faz uma fala sobre esse dado e expõe que é um absurdo devido ao tamanho e importância de Caucaia, como região metropolitana de Fortaleza. Os coordenadores começam a apontar as possíveis justificativas para essa colocação: “contexto desafiador: família, professores e falta de professores”, indisciplina dos alunos, alunos difíceis.

Em outro momento, em uma reunião sobre o resultado do SPAECE na escola do Cumbuco, onde lecionava no período posterior a pandemia, os professores do fundamental 2 argumentaram, diante da exposição dos resultados do SPAECE e do nível não favorável ao qual o nono ano se encontrava, que os

alunos fora de faixa eram um problema na sala de aula, não estavam interessados e não se sentiam à vontade com a diferença de idade com o restante da sala. Para os coordenadores também é um problema os pais não prestarem atenção na vida educacional dos filhos. Depreende-se daí que diversos sujeitos estão sempre responsabilizando outros sujeitos. Assim nos explicita Araújo (2020).

“A necessidade de maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se não só os alunos, mas os professores, os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição”.

Segundo INEP (2025), a avaliação do modelo de Sobral tem justamente essa característica de:

“A metodologia de avaliação externa de aprendizagem foi concebida de modo que cada turma, professor e aluno pudessem ser identificados nominalmente com os respectivos resultados. Entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos atestam que expressões difusas como “a grande maioria sabe ler”, ou “uns melhoraram”, que pouco contribuem para a verificação do sucesso da aprendizagem, deixaram de fazer parte do universo da escola. O professor passou a conhecer todos seus alunos pelo nome, os avanços e dificuldades de cada um deles, adquirindo, assim, mais condições de trabalhar as principais dificuldades. Os diretores e coordenadores pedagógicos também passaram a conhecer as dificuldades de cada professor, o que possibilitou a formulação de estratégias de formação e de orientação. A avaliação externa possibilitou, dessa forma, a consolidação de uma cultura sistemática de avaliação dos professores.”

Nos próximos itens, aprofundaremos a análise dos impactos da responsabilização, do ranqueamento e da classificação de turmas e crianças. Entretanto, é notável que, nas falas dos formadores e gestores, a eficácia de premiações e ranqueamentos é frequentemente mencionada. Ao compreender o delineamento do modelo de Sobral, percebemos uma intencionalidade subjacente nesse foco competitivo almejado pela avaliação e sua preparação. No entanto, é possível identificar um de seus efeitos: que a comunidade escolar busque culpados entre si, minando o propósito de um esforço conjunto pela

educação, fomentando, ao invés disso, uma dinâmica acusatória entre os membros dessa comunidade.

O ponto focal nas comunicações dos formadores para os gestores parece, de fato, girar em torno das dinâmicas de responsabilização. Há um constante incentivo para que esses gestores promovam simulados ao longo do ano como meio de preparação, uma característica que também é identificada no modelo adotado em Sobral, segundo INEP (2005).

3.2 Jogos de responsabilização e a micro resistência

Se no modelo americano, como discorre LAVAL (2019), os pressupostos neoliberais na educação se sedimentam a partir da modificação na formação de gestores e professores, sendo transformada em uma formação mais profissionalizante e gerida pela iniciativa privada, no Brasil, parece ser a política de accountability, a qual promove responsabilização dos sujeitos que compõem a educação, que seria o agente da adesão de parte da comunidade escolar aos pressupostos de uma escola neoliberal e, portanto, da avaliação em larga escala.

Na formação citada anteriormente, há o relato de um coordenador que diz que, na ocasião de uma reunião entre SME e gestores de escola, o próprio secretário de educação fez uma fala que considero sintomática do processo de responsabilização dos sujeitos por meio do condicionamento financeiro. Segundo ele: “Quem não der resultado, sai”. Considerando então que a manutenção do cargo de gestão, e, portanto, a bonificação salarial que a função propicia, está atrelada ao resultado obtido na avaliação, essa fala leva a pensar sobre a adesão ao modelo avaliativo através do desejo de manutenção de seu cargo e remuneração.

Alguns diálogos com a professora da turma me fazem compreender que ela também age nos moldes da avaliação não por acreditar nela, mas pela pressão de resultados e manutenção do seu emprego, uma vez que ela tem um contrato temporário com a prefeitura, e assim ela me explica que a maioria dos professores das séries avaliadas parecem ser temporários, em uma reunião de formação dos professores do segundo ano, a formadora teria perguntado quem era temporário e a maioria levantou a mão. Segundo a opinião da

professora, isso ocorre porque os efetivos não querem essas séries, pelo excesso de pressão e falta de autonomia.

“Não é fácil lecionar nas series avaliadas, é tanto que a maioria é (professor) temporário. Na formação a formadora perguntou quem é temporário e a maioria levantou a mão. Não tem autonomia para trabalhar os conteúdos, tem que seguir as diretrizes da SME, e é muita pressão para que isso aconteça.” (professora Karla⁶).

A partir do que vimos em Freitas (2018), a fala da professora Karla denota algo que é característico as reformas empresariais na educação, assim nos fala:

“Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relações, se articulam em uma engenharia de ‘alinhamento’ (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir de bases nacionais comuns.”

Outros diálogos com a professora me fazem compreender a sua falta de crença na avaliação e nos processos que a constituem. Nas palavras da professora Karla, essa prova não avalia, pois no último simulado um aluno que ela sabe que tem um nível de conhecimento baixo acertou 9 de 10 questões e uma aluna que tem grande conhecimento de leitura fez apenas 7. Exatamente por isso, para ela, não pode ser uma avaliação confiável. Relata que, em um almoço de professores, foi dito pela prefeitura que Caucaia estava toda no verde, mas ela não enxerga essa realidade na escola onde trabalha “Pois aqui não deve estar nessa lista, pois aqui está longe do verde”, baseando tal opinião em seu conhecimento sobre o processo dos alunos. Ela diz que seria mais bem avaliado se fosse a partir de relatórios produzidos pelos próprios professores ao decorrer do ano.

Enquanto converso com a professora, os alunos estão fazendo uma atividade em dupla. Ela me fala que está adotando essa nova metodologia, a de juntar uma criança “leitora” com uma criança “não leitora”. A estratégia orientada pela SME era oposta ao propor que os alunos fossem divididos por nível de leitura e escrita, separados por turmas de “leitores” e “não-leitores”. Mas, isso

⁶ Nome fictício dado a professora que leciona na turma observa, no intuito de preservar os sujeitos da pesquisa.

não foi possível na escola porque ela e a outra professora preferiam trabalhar individualmente e não viam ponto de interlocução entre suas metodologias. Essa observação demonstra que embora haja mecanismos agindo na garantia de uma retirada de autonomia dos professores do seu fazer pedagógico, há ainda algumas ações de resistência.

Ao mesmo tempo que há uma pressão econômica para fortalecer a adesão de gestores e professores à dinâmica educacional que as avaliações em larga escala impõem, há também que se registrar os atos de resistência cotidiana⁷, observadas em campo, como o relatado acima. Como também o caso da professora que questiona a gestão o porquê de fazer premiações para algumas crianças e outras não, sendo que isso influi diretamente no emocional das crianças em sala e na sua autoconfiança.

É importante o retrato de que essas imposições têm forte influência nas dinâmicas escolares, pelo seu apelo financeiro, mas que há diversas atitudes no cotidiano escolar que tem resistido a dominação dessa lógica educacional “sobralizada”, ou seja, pautada pela lógica empresarial. A contestação da prática da professora em relação ao modelo sobralizado revela uma postura que vai além da simples discordância com diretrizes estabelecidas. Sua resistência implícita sugere uma visão alternativa de ensino e avaliação. Ao recusar-se a aderir compulsoriamente ao modelo de Sobral, ela não apenas adota outra concepção de prática docente, mas também abre espaço para explorar outras possibilidades pedagógicas. Esta resistência não apenas critica, mas também propõe novas maneiras de educar e avaliar as crianças.

⁷ James C. Scott, cientista político do Departamento de Ciências Políticas, Universidade de Yale, propõe a noção de resistência cotidiana, o conceito refere-se à forma sutil e muitas vezes invisível pela qual os grupos subalternos resistem às imposições do poder dominante cotidianamente. Scott (2002) argumenta que, além das formas mais evidentes de resistência, como protestos públicos ou rebeliões, existe uma resistência mais silenciosa nas práticas cotidianas das pessoas. Essa resistência se manifesta por meio de comportamentos, ações e estratégias que, apesar de aparentemente normalizadas, na verdade, minam ou subvertem as imposições das estruturas de poder. Seja através da dissimulação, a manipulação simbólica ou o descumprimento não declarado das normas, a resistência cotidiana destaca-se como uma forma de ação discreta e muitas vezes não reconhecida pelos agentes do poder. Scott destaca a importância de reconhecer e compreender essas formas de resistência para uma análise mais completa das dinâmicas sociais e das relações de poder. (Scott, 2002).

Em conversa com a professora Karla ela me diz que não crê que a nota do SPAECE vá mudar muito, pois alguns alunos não mudarão. Ela me mostra uma planilha que demonstra o nível de leitura e escrita dos alunos, retirados a partir de avaliações diagnósticas enviadas pela SME, e me aponto os alunos classificados como muito críticos, diz que conversou com a família deles. Segundo ela, algumas mães “arregaçaram as mangas” e os filhos apresentaram melhoras. Me explica que os que continuam no “muito crítico” são os que a família não acompanha e/ou estão envolvidos em contextos sociais complexos. Ela me cita o exemplo do aluno S que foi abandonado pela mãe, e mora sozinho com o pai. A professora relata que o aluno S falta muito, e que quando passa um tempo com a mãe, é agredido fisicamente. Quando ele vem a escola, ela diz “ele sente que não pertence a esse lugar”. Esse é um aluno que ela considera que não mudará. O aluno S estava presente na avaliação, e compôs a nota da escola. Aqui podemos perceber que os índices quantificáveis parecem não dar conta da realidade assim como pregam os seus defensores, ao deixar de fora as diversas variáveis, e não considerar a escola como um *ambiente dos complexos* (LAVAL, 2019), acabam por não refletir tão fortemente a realidade educacional brasileira.

Antes da avaliação de um simulado feito na escola, como preparação para o dia da prova oficial, a aluna questiona a professora se aquela prova vale ponto, e ela responde “*Vale ponto para você, para a escola e para mim. Tudo depende de vocês*”. Essa fala nos demonstra que a extensão da responsabilização chega até as crianças, sendo elas responsáveis pela produção dos índices que sustentarão toda a métrica de eficiência educacional da escola e, por consequência, toda uma estrutura de financiamento, gestão e hierarquias. O livro do INEP (2005) que trata da experiência de Sobral como modelo de excelência a ser compartilhado, confirma a observação que tratamos acima. Assim diz, “Ainda que seja feita com o aluno, a avaliação externa tem como foco a escola, uma vez que esta permite identificar os resultados de cada turma, professor e unidade escolar.” (INEP, 2005).

Em outro momento, na realização de uma avaliação diagnóstica de outra política pública operante na escola, o MAIS PAIC, a professora começa a aplicar

a avaliação de português, ela ler as questões para os alunos, pois muitos relatam não saber ler. Ela leciona matemática, mas está aplicando a prova de leitura, devido à divisão de horários na escola. Os alunos não conseguem reconhecer as letras quando a professora os pergunta. Essa turma esteve durante o primeiro ano quase sem professor, pois a vaga estava ociosa e a SME demorou a mandar um professor substituto. Todos que se aproximam de mim, professores e gestores, falam que essa turma é bem complicada, pois eles são bem “atrasados”, tem “um nível bem difícil”. A turma, especificamente, esteve sem professor até o mês de agosto de 2021, quando cursavam o 1º ano do fundamental, ainda de forma remota. Por passar tanto tempo entre idas e vindas de professores, as dificuldades com leitura e escrita ainda são maiores do que a média para as suas idades. Portanto, tais observações levam a pensar que a padronização da avaliação desconsidera os diferentes contextos entre as diferentes escolas, inclusive na mesma escola as turmas diferem em relação ao desenvolvimento da aprendizagem.

Prova dessa diferenciação é uma solicitação feita a mim pela professora da sala, na ocasião do meu retorno a escola. Minha observação em escola se deu em dois períodos diferentes, no começo do primeiro semestre letivo, e no final do ano. No primeiro momento, a observação ocorreu na turma mencionada acima, considerada por professores e gestão uma turma complexa e atrasada. Quando do meu retorno à observação, após o meio do ano, conversei com a professora para retomar as observações e ela pediu que eu não viesse mais na turma da tarde, era uma turma muito complicada e que já tinham várias intervenções, como cuidadoras e outros projetos de leitura.

3.3 Conteúdos dos livros ou conteúdo da vida

No âmbito da ação pedagógica dos professores, esse fenômeno de supervalorização das disciplinas avaliadas também ocorre. A professora do 2º ano relata a mim que as aulas das outras disciplinas são diminuídas para haver atividades de leitura. Consigo observar esse fato acontecendo quando estou em sala observando e, em uma aula de religião, que a professora aproveita para fazer uma atividade do livro de português e logo depois um ditado.

Em contrapartida, as crianças não deixam de demandar o interesse por uma amplitude de assuntos e conhecimentos que muitas vezes lhe são negados no ambiente da escola, pelo imperativo da preparação para a avaliação. Em uma observação em um dia de simulado na escola, ao terminarem a prova, antes do horário final estipulado para suas saídas da escola, os alunos são orientados a continuar em sala, sentados. E é nesse hiato de tempo que me parece emergir os assuntos latentes no imaginário das crianças. Como estávamos a esse período em uma acalorada eleição presidencial no Brasil, um dos alunos me questiona se votarei em Lula ou em Bolsonaro, atuais candidatos à presidência, respondo que não sei, começam, então, várias declarações de votos entre as crianças. O candidato Lula tem maioria entre elas. Me recordo de, nesse momento, ser levada a concluir que havia fortemente a possibilidade de o candidato petista ganhar a eleição, pelo menos em Caucaia, pois as crianças também são uma fração da sociedade e formam suas opiniões a partir do convívio com a família e a comunidade. No tempo em que passei observando a sala de aula, não vi o retorno desse assunto dentro do fazer pedagógico da escola.

4. AVALIAÇÃO COMO RITUAL NA ESCOLA

Em McLaren (1991), o autor argumenta que “um exame da escola como uma representação teatral ritualística fornece base fecunda para se entender o *modus operandi* do encontro pedagógico” (McLaren, 1991, p.29), enfatizando a importância de investigar rituais para desvelar as ideologias sociais e culturais que moldam o cotidiano escolar.

McLaren (1991) propõe que a escola seja compreendida como uma representação teatral ritualística, e a aplicação desses métodos etnográficos visa desvelar as complexidades desse "teatro", proporcionando uma análise rica e contextualizada das relações entre os sujeitos na escola e a política de avaliação em larga escala. Dessa forma, a pesquisa busca não apenas descrever, mas também interpretar os elementos simbólicos e os gestos que compõem essa performance. A compreensão dos rituais como construções sociais, passíveis de análise crítica, abre espaço para uma observação das ideologias sociais e

culturais que permeiam a escola. Em vez de considerar os rituais como eventos naturais e imutáveis, proponho, como se verá, compreendê-los, apoiada em McLaren (1991), como fenômenos dinâmicos, estruturados e estruturantes das relações sociais no ambiente educacional.

Desse modo, alinhado a este argumento, este item se propõe a explorar o conceito de ritual no cenário educacional, conforme apresentado por McLaren (1991). Além disso, considerando a perspectiva de Gussi e Oliveira (2016), que destaca a importância de avaliar políticas públicas sob diversas dimensões, incluindo a cultural, o contexto etnográfico observado na escola nos remete a analisar como rituais, seus símbolos e gestualidades advindos da realidade escolar, para compreender para a construção das relações entre os sujeitos da escola e a política pública de avaliação em larga escala.

Ao aproximarmos da perspectiva de McLaren (1991), que concebe a escola como uma representação teatral ritualística, destacamos a riqueza que essa abordagem proporciona para a compreensão do cotidiano pedagógico da escola a partir da avaliação em larga escala. A analogia com o teatro ritualístico sugere que as práticas escolares não são meramente funcionais, mas são carregadas de significados que, no processo ritual da avaliação, moldam as interações e dinâmicas no ambiente educacional.

A aplicação da teoria do ritual de McLaren, aliada aos métodos etnográficos, especialmente a observação participante, servem como instrumentos fundamentais para a compreensão mais aprofundada do que o autor chama de “dramaturgia” no contexto da avaliação educacional. Ao adotar uma abordagem etnográfica, busca-se imergir no cotidiano escolar, explorando as interações sociais, os rituais, e os símbolos presentes no ambiente da escola desde antes, centrando-se em três momentos rituais: a preparação prévia para prova, a aplicação da avaliação, e o fim do dia de prova.

Neste item buscaremos, inicialmente, construir uma definição do conceito de ritual conforme formulado por McLaren (1991). Para tanto, será adotada a perspectiva delineada em sua obra "Rituais na Escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação". A escolha dessa definição

fundamenta-se na compreensão profunda que o autor oferece sobre a natureza dos rituais no contexto educacional, elucidando a complexa interação entre símbolos e gestos na prática escolar. Subsequentemente, nossa abordagem será guiada pela reflexão sobre como o conceito de ritual, conforme compreendido por McLaren, se relaciona e se aplica ao ambiente escolar, o que se aproxima do objetivo deste item. Em seguida, nosso foco se voltará para uma descrição dos dias de prova na escola, utilizando a concepção de avaliação como um ato ritualístico, como proposto McLaren. A intenção é observar e interpretar as práticas cotidianas associadas a esse evento, examinando como os elementos ritualísticos se manifestam durante esse processo avaliativo. Dessa forma, buscamos não apenas teorizar sobre o conceito de ritual, mas também aplicá-lo de maneira contextualizada para compreender as relações entre os sujeitos na escola, notadamente as crianças, e a avaliação institucional.

4.1 Uma definição de ritual

Para a compreensão dos objetivos desse item requer que discorramos sobre o conceito de Ritual utilizado por Peter McLaren:

“Um ritual não é simplesmente uma ideia misteriosa ou uma abstração piedosa preservada no breviário de algum padre de paróquia(...) Não está necessariamente ligada a experiências poéticas que são inefáveis ou a gestos misteriosos, invocações ou purificações que cercam o tomar de pão e vinho (...) Os rituais são parte da vida humana cotidiana, incluindo atividades seculares.”
(MCLAREN, 1991, P. 70)

Na citação acima, o autor explicita que esse conceito está distante do entendimento comum associado a rituais, especialmente aquele relacionado a práticas religiosas e místicas. Destacando a necessidade de desvincular a interpretação proposta do termo "ritual" do senso comum.

McLaren define os rituais como “comportamentos organizados” e que “surgem a partir de coisas ordinárias da vida”. Contrapondo-se, também, a ideia de alguns estudiosos de que o ritual não existe na contemporaneidade, o autor afirma que “os rituais estão sempre e, em toda parte, presentes na vida industrial moderna”. Nenhum ser humano pode escapar ao ritual, uma vez que ele é a

própria construção da vida social (McLaren, 1991, p.70). O ritual representa a consagração de símbolos e gestos em nossa vida cotidiana, uma prática pela qual reiteramos formas de existir e ocupar espaços sociais, muitas vezes sem conscientização plena desse processo. Para Peter McLaren todas as áreas da vida estão ligadas a rituais, constitui o tecido da cultura e é através dele que a mesma se perpetua, o ritual é, então, “o pivô do mundo social”.

“Notadamente, os rituais são parte da ordem natural das coisas (como a ritualização dos animais), bem como consequência da ação humana (como nas regras e rotinas em sala de aula). A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é cultura somatizada - cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles.” (McLaren, 1991, p. 73)

Apesar de o ritual estar profundamente enraizado no tecido social do cotidiano e ser percebido como uma parte integrante da "ordem natural das coisas", o autor ressalta que sua compreensão não deve ser associada a algo inerentemente natural, mas sim como uma construção social. Mesmo que os rituais se manifestem de maneira aparentemente espontânea na vida cotidiana, não devem ser considerados fenômenos sobrenaturais ou estáticos; ao contrário, são produtos moldados pela ação daqueles que os reproduzem e, como tal, são suscetíveis a mudanças. A dinâmica social na qual um indivíduo está imerso é fundamental para a compreensão dos rituais, uma vez que eles são simultaneamente moldados por essa dinâmica e contribuem para sua constituição.

Nesse contexto, os rituais são entendidos como agentes sociais, intrínsecos à ordem natural. Embora possuam uma tendência à permanência, a tessitura social está constantemente em transformação, e a cultura, longe de ser estática, impulsiona assim mudanças nos rituais. Símbolos e gestos, elementos fundamentais dos rituais, se reenquadram de maneira dinâmica, perpetuando a adaptação constante dessas práticas na sociedade em metamorfose (Mota, 2003).

4.2 Ritual e Escola

Peter McLaren (1991) relata que ao regressar à escola na posição de

etnógrafo, pôde perceber dinâmicas escolares que escapavam quando atuava como professor. Por meio de um olhar mais estruturado por teorias, a observação da cultura tanto dentro quanto fora da sala de aula proporcionou a ele uma compreensão mais profunda dos rituais que permeiam o cotidiano escolar e como esses rituais contribuem para a construção da realidade da escola. A fusão da teoria do ritual com o contexto escolar visa, portanto, propiciar aos professores um novo entendimento sobre os rituais que moldam a escola. Por meio desse olhar renovado, os educadores podem desnaturalizar comportamentos, refinando assim a sua percepção do cotidiano escolar de maneira mais crítica e reflexiva. Essa abordagem poderia não apenas descrever os rituais, mas também oferecer uma base para a transformação consciente e deliberada do ambiente educacional (Mc Laren, 1991).

O autor explica que essa união se dá a partir da compreensão de que a escola é um terreno fértil de sistemas rituais, que este tem um papel fundamental na dinâmica estudantil e na leitura acerca do estudante por parte da comunidade escolar e da sociedade na totalidade, e também por compreender o importante papel que o ritual tem na construção da cultura escolar. Faz um alerta para que essa visão teórica tem que se dar atento aos gestos e sua simbologia como construtores da realidade educacional, e não um reflexo dela. Mc Laren (1991) define assim “este estudo tenta conectar a ação ao seu sentido, ao invés de associar o comportamento a seus determinantes.” (McLaren, 1991, p. 30).

É preciso colocar que o conceito de ritual, pensado por McLaren, e aqui utilizado, não descarta o papel do poder e da dominação, principalmente de classe, mas também de hierarquia na escola, ao qual está sujeito a construção dos rituais cotidianos. O ritual como produto da cultura está situado nas experiências de classe de um grupo. Portanto, o ritual é considerado um ato político diretamente ligado ao modo de reprodução de capital cultural que ocorre nas escolas. (Mc Laren, 1991)

Por fim, para McLaren, a cultura se constitui a partir da complexidade entre rituais e simbologias, e a cultura escolar não se forma diferente desta definição. Forma-se a partir de determinantes de classe, ideologias e estruturas sociais e

não se apresenta como algo homogêneo, mas como um campo de conflitos ritualístico (McLaren, 1991, p. 33). É exatamente por essa razão que faz sentido utilizar o conceito de ritual, conforme delineado nas ideias de McLaren, como uma ferramenta neste trabalho para estruturar as observações detalhadas em campo relacionadas às dinâmicas que permeiam a execução da avaliação como um ato. Essa abordagem conceitual oferece um arcabouço analítico para compreender e interpretar os processos ritualísticos envolvidos na realização da avaliação, envolta em relações hierárquicas e assimetrias de poder, permitindo uma análise mais aprofundada das complexidades e significados dados pelos sujeitos aos processos avaliativos na escola.

4.3 Tempo inicial: a preparação

4.3.1. O SPAECE diagnóstico (22 de março de 2022)

Após um intervalo de dois anos sem a realização do SPAECE devido à pandemia de COVID-19, os alunos retomam as aulas presenciais e se preparam para a retomada da avaliação. A data mencionada refere-se ao dia que antecedeu a prova. Essa avaliação correspondeu ao ano letivo de 2021 e teve um caráter exclusivamente diagnóstico, em contraste ao seu caráter regular que é censitário, e ocorreu excepcionalmente no mês de março. Essa mudança é uma adaptação necessária devido aos últimos dois anos de ensino remoto.

Na sala de aula, destaca-se a presença de um cartaz que realiza uma contagem regressiva para os dias que antecedem a avaliação do SPAECE-alfa, a cada dia, a professora atualiza o cartaz, marcando quantos dias restam até a realização desse importante evento educacional. Em sala, converso com os alunos sobre a prova. Eles estão cientes de que a prova ocorrerá no dia seguinte, e relatam estar animados para realizá-la.

Não houve intervalo nesse dia, pois era o dia da prova para os alunos do 5º ano. Em dias de avaliação, todas as turmas da escola não liberam os alunos para o recreio, por conta dos corredores em frente às salas serem o espaço que as crianças têm para correr e interagir. Então, para evitar o barulho para aqueles

que estão fazendo a avaliação, o recreio é modificado. Cada série tem um horário para se dirigir as mesas do refeitório, receber o lanche, comer e voltar a sala.

Nesse dia não foi diferente com a turma do 2 ano. No horário determinado para eles, se dirigiram ao refeitório e sentados aguardaram o lanche. Após terminarem de comer, os alunos estão agitados, mas só podem ficar sentados conversando, um aluno tenta correr pela escola, mas é repreendido pela professora.

Logo após retornarem à sala, a diretora entra em sala para conversar com as crianças e dar-lhes alguns avisos: “Amanhã é o grande dia. Não tragam mochila, apenas o estojo. Vocês vão ganhar borracha, lápis e um lanche muito especial”. As crianças comemoram ao ouvir sobre o lanche especial.

Esses brindes não são enviados oficialmente pela SEDUC-CE ou pela SME, são viabilizados a partir do esforço próprio da escola. E a escola pesquisada não é a única, no grupo de WhatsApp que reúne professores do 2 ano de toda a cidade, é notório que é comum que cada escola distribua essa espécie de “kit pré-prova” como uma forma de atrativo a presença das crianças no dia da prova. Assim também como o “lanche especial” não é algo oficial, mas uma prática comum entre as escolas para tornar o dia mais convidativo e impedir faltas. As escolas que preparam grandes mesas decoradas, com bolos temáticos e doces.

Já em sala, a professora dá algumas orientações as crianças, ela pede “silêncio absoluto”, não pode falar e também não pode ir ao banheiro durante a prova. Por último, ela pede que as crianças façam uma oração “peçam a Deus que ilumine a mente de vocês, para que vocês saibam responder”.

A professora entra na sala e seu diálogo novamente é “todos estão com lápis e borracha?”, “todos estão com a garrafa de água cheia?”, “Não pode sair para beber água e nem para ir ao banheiro”. A professora apresenta a mim e ao aplicador aos alunos e sai de sala falando “vocês estão muito bem observados” e se ausenta de sala. O aplicador foi enviado pela SEDUC, é professor de biologia de uma escola do Estado, e relata a mim que trabalha com ensino médio e não

sabe lidar bem com as crianças menores, que admira a nossa (professoras do ensino fundamental I) pela paciência em desenvolver aquele trabalho com crianças pequenas, pois para ele, elas ainda não têm maturidade para lidar com algumas questões, principalmente as emocionais que envolvem aquele modelo de prova, pois ele não pode dar nenhuma ajuda a elas.

4.3.2. O Simulado do SPAECE (26 de outubro de 2022)

No dia anterior ao simulado, quando estava na sala da coordenadora para informar que estaria observando a aplicação, uma aluna do 2 ano se aproxima e pede para ligar para sua mãe, pois não está se sentindo bem. A coordenadora faz a ligação para a mãe da criança e pede para ir buscá-la, mas alerta "amanhã ela não pode faltar, pois existe uma prova importante."

São 7h30 da manhã do dia 26, chego à escola e estão todos no lanche especial. Entro na sala por volta de 7h45, os alunos me recebem todos sentados, sorridentes e dizem "Bom dia", e até mesmo um "Bonjour". A professora me deixa sozinha com as crianças e começo a pergunta-lhes sobre a prova, elas relatam que estão animadas para fazer a prova, o clima realmente consegue contagiar as crianças e elas se acham notadas. Quando pergunto se eles gostam da escola, respondem que sim, mas complementam que gostariam se tivesse mais bola, uma professora nova e um carrinho de controle. Pergunto o que eles irão fazer a seguir e todos respondem "prova", pergunto "prova de quê?", eles respondem "SPAECE", pergunto "O que é SPAECE?", então olham para mim sem saber o que responder. Ficou evidente que os alunos não possuíam autonomia em relação ao processo, desconhecendo o significado e a relevância do SPAECE em seu percurso educacional. Esse cenário suscita reflexões sobre a necessidade de proporcionar aos alunos uma compreensão mais abrangente e participativa do processo avaliativo, promovendo uma maior consciência e engajamentoem sua própria jornada educacional.

O aplicador é um professor da escola, mas que não leciona naquela turma. Ele é escolhido justamente por isso, é um treino, pois o aplicador oficial da SEDUC também será alguém alheio as crianças, é o que me explica o próprio

professor. Ele começa explicar aos alunos que lerá algumas questões e outras não.

4.3.2. O dia oficial do SPAECE (29 de novembro de 2022)

As crianças chegam às 7h e se acomodam nos bancos e mesas na área do pátio à espera do lanche especial. Uma criança se levanta do banco e logo é repreendida pela professora. O lanche chega ao som de “oba”, comemorado pelas crianças, é cachorro-quente com suco. O uso da palavra especial, para se referir ao lanche servido nos dias de avaliação externa, foi feito pela própria diretora na ocasião da avaliação que aconteceu em março, entendo que esse “especial” foi usado por dois motivos: 1) Nos dias de aula regular, as crianças não recebem lanche no horário de chegada à escola, somente no momento do intervalo(recreio), que no caso do fundamental acontece às 8h40 da manhã, 2) os lanches comumente ofertados aos alunos regularmente são bolachas, iogurte de morango, cuscuz, sopa. Tornando o cachorro-quente uma atração diferenciada para o dia de simulados e avaliação. As professoras fazem a chamada. Os alunos chamam a professora para avisar que uma das crianças está com dor de dente. A professora examina e vê que está inflamado, ela se ausenta e vai até a coordenação. Volta dizendo para a criança que a mãe já está vindo buscá-la. A amiga de sala, outra criança, avisa que ela está com febre. As amigas trazem água gelada para ela. A mãe chega com um remédio para a filha tomar. A pedido da coordenação, a mãe veio apenas dar medicação. A criança toma o remédio em sala e continua lá para fazer a prova.

Junta-se um grupo de professoras e gestoras para falar sobre a criança que não está se sentindo bem, uma delas pergunta se já que a aluna àquela altura já consta na chamada não pode ir embora, a diretora é categórica *“ela tem que fazer a prova. Ela só poderia não fazer se tivesse atestado. Mas, ela já tomou o remédio e vai fazer”*. A coordenadora explica que a mãe pediu para que pelo menos pudesse levar a filha assim que ela acabasse a prova. E então, completa, *“graças a Deus, 100%. Eu fui na casa da menina pegar ela com o joelho costurado”*.

Ao entrar em sala, as crianças estão agitadas. Elas cantam, conversam, agem descontraidamente. Ao chegarem a suas carteiras, direcionados pela professora, encontram um kit com lápis, borracha uma foto e as meninas um gigolete com pompom. Eles ficam mais felizes e animados.

A diretora da escola não permite que eu fique em sala para observação da prova. Aproveito para dialogar com algumas pessoas quem compõem a escola nos corredores.

Durante uma conversa com a coordenadora, recebo a informação de que todos os alunos estão presentes, inclusive alguns que ela nunca havia visto antes. Alguns funcionários da escola foram até as casas das crianças para garantir a participação delas na avaliação. Essa situação revela estratégias adotadas para garantir a participação dos alunos no processo avaliativo, mesmo que alguns deles não frequentem regularmente a escola. O procedimento conhecido como "busca ativa" tornou-se uma prática frequente nas escolas, envolvendo uma equipe composta por gestores, funcionários e professores. Essa iniciativa visa entrar em contato com os pais quando um aluno falta repetidamente, buscando compreender os motivos das ausências e orientar o retorno às aulas. Durante a avaliação do SPAECE, a nota de cada escola é influenciada pela assiduidade na prova, uma exigência crucial da Secretaria Municipal de Educação (SME) para os gestores, que buscam alcançar 100% de presença. Nesse contexto, a busca ativa se intensifica, indo além das ligações, com a equipe deslocando-se até as casas dos alunos faltosos para assegurar sua participação na avaliação.

A busca pelo denominado "100%", referente a presença de todos os alunos na avaliação, desenrolou fatos que são importantes a serem observados:

1. Um aluno do quinto ano chega com mais de uma hora de atraso, e a professora intercede junto à avaliadora para permitir que ele realize a prova. A avaliadora expressa sua preocupação de que o aluno não terá tempo suficiente para responder a todas as questões, mas a professora argumenta: "Ela falou que ele não teria tempo para fazer a prova. Eu falei que ele faria o que conseguisse, o importante é que ele estava ali. Quase que eu disse 'o importante é a presença'."

2. A aluna que mesmo com uma inflamação no dente, sentindo dor e febre, recebe apenas uma medicação, mas precisa permanecer em sala para realização da avaliação. E ainda a criança que vai fazer a prova mesmo com o “joelho costurado”.
3. No dia da avaliação do nono ano, a diretora da escola relata na sala dos professores que teve que ir na casa de um aluno que estava faltando há tempos por estar em um quadro depressivo, mas que ela conseguiu fazer com que ele fosse a escola no dia da prova e assim garantiu os 100% de presença na avaliação do nono ano.

Estes fatos observados demonstram que a escola, motivada pelo ideal da avaliação, tem utilizado dos corpos das crianças muitas vezes negligenciando manifestações patológicas e da ordem da saúde mental, em nome da produção do índice da avaliação. Sendo aceitável negociar a própria integridade dos alunos em nome do cumprimento das metas. É importante ressaltar que esse trabalho não faz juízo de valor sobre a atitude das pessoas frente à avaliação, uma vez que aqui mesmo já descrevemos os mecanismos de responsabilização que pautam a atitude desses sujeitos frente à avaliação e em relação às crianças.

A ênfase na presença se manifesta em situações em que os alunos são encorajados a permanecer na escola, mesmo quando apresentam enfermidades. A prioridade está em assegurar o registro da presença, mesmo que o aluno deixe a sala de aula após uma hora de prova. Contudo, a transformação de crianças e adultos em meros números contabilizados frequentemente expõe a desumanização decorrente da dinâmica avaliativa. Este cenário evidencia a dificuldade em compreender as diversas condições sociais, psicológicas, estruturais, entre outras, que influenciaram a construção desses índices no contexto da avaliação proposta pelo Estado.

4.4 Tempo liminar: o fazer a prova

4.4.1: O SPAECE diagnóstico (22 de março de 2022)

No início da avaliação, a professora distribui crachás para cada um dos alunos, como forma de auxiliá-los a preencher as informações solicitadas na capa da prova. Quando as crianças recebem a prova, elas não estão mais animadas, mas sim tensas com a quantidade de informações pedidas já na capa. Eles tentam chamar a professora, mas são repreendidos, a professora solicita que cada um levante a mão para ele ir a cada carteira.

A aluna questiona a professora se aquela prova vale ponto, e ela responde “Vale ponto para você, para a escola e para mim. Tudo depende de vocês”.

A prova começou a ser aplicada às 14h58, o aplicador começa lendo o texto que orienta as primeiras 5 questões da prova, somente o aplicador tem acesso a esse texto, na prova das crianças há somente as questões. As crianças olham a prova e fazem comentários como “que tanto de página é essa? Parece um livro”, e, “Vixe, um texto”.

4.4.2. O Simulado do SPAECE (26 de outubro de 2022)

A professora da turma se ausenta da sala para uma reunião com a gestão, ela comenta comigo que em sua opinião os alunos ficam inseguros na presença dela. Mas, em sala com o aplicador eles também demonstram estar muito confusos e dispersos.

O professor começa a ler os enunciados. De onde estou consigo ver que uma das crianças marcou a primeira questão, mas pulou a segunda, e o professor já avançou para a leitura da terceira questão. Uma parte das crianças está deitada sobre a mesa, ou com o lápis na boca, ou olhando para o teto, outra parte chama sem parar “tio”. Alguns minutos depois e já estão na 9 questão, os alunos reclamam “tio, tem muita palavra”, nesse momento tenho a impressão de que as crianças não leem o texto todo das questões. O professor demora cerca de 2min em cada questão.

8h28 e o aplicador está na questão 11, boa parte dos alunos está deitada sobre a carteira, com o lápis na boca olhando para o teto. Os alunos falam angustiados “tio, eu não sei.” e ele responde, também um pouco constrangido,

“eu não posso ajudar.” Ele comenta que é difícil para ele não poder ajudar quando solicitam, mas é a regra da prova. Questão 12 e um aluno fala “consegui pelo menos uma”, outro aluno diz que acertou todas, mas que ainda faltam muitas. Nesse momento um dos alunos me chama e diz que o aplicador não explicou as outras questões, eu o respondo dizendo que ele explicou para toda a sala, e ele diz “mas, eu não entendi”.

Na questão 14 o texto é maior que os outros, e o próprio aplicador se espanta, “valha, meu Deus” diz. As crianças estão ainda mais dispersas. Passeio entre as carteiras e observo que muitos alunos estão em páginas diferentes da prova, não estão acompanhando ao aplicador. O aplicador me pede licença para ler uma questão “das que não pode”. As questões com textos muito grandes são marcadas de forma aleatória em um tempo que não daria para ler um texto do tamanho que se apresenta na questão.

4.5 Tempo final: o depois da avaliação

4.5.1. O SPAECE diagnóstico (22 de março de 2022).

As 15h33 muitos alunos já terminaram e ficam agitados em sala. A professora comenta posteriormente que não devem ter lido os textos, pois não daria tempo.

Após a conclusão antecipada da prova, os alunos recebem instruções para permanecerem na sala. Um aluno indaga sobre meu voto entre Lula e Bolsonaro, ao que respondo com indecisão. Surge, então, uma série de declarações de votos entre as crianças, sendo Lula o candidato preferido pela maioria.

A professora pede que um grupo de alunos que já terminaram e estão agitados saia da sala e esperem sentados no refeitório, me aproximo desse grupo e converso com eles. Pergunto o que acharam da prova, o grupo se divide em dizer que foi difícil (5) e fácil (3), eles também se dividem ao responder quem gostou de fazer a avaliação, mas todos concordam que não querem fazer a prova novamente. As 16h todos já terminaram e à medida que os pais

vão chegando vão sendo liberados para casa.

4.5.2 O Simulado do SPAECE (26 de outubro de 2022)

A professora Karla retorna à sala de aula, e imediatamente os alunos começam a questionar qual nota obtiveram no simulado. Este simulado sucedeu a um anterior que resultou em premiação, detalhada posteriormente. Os estudantes concluem a prova uma hora antes do término do dia letivo e, com o tempo restante, a professora propõe uma atividade de escrita: redigir um texto em letra cursiva. Esse pedido ocorre mesmo após os alunos terem enfrentado uma avaliação extensa. Um dos alunos manifesta choro ao enfrentar dificuldades para escrever em letra cursiva. A professora o convida até sua mesa e oferece assistência. Ao final do dia letivo, todos se dirigem para casa.

4.6. O Tempo ritual da avaliação na escola

A Noção de tempo ritual para Peter McLaren se distancia mais uma vez fuge ao conceito religioso, como nos fala “não se refere ao badalar dos sinos da igreja chamando para missa” (McLaren, 1991), mas está ligado ao modo como organizamos as vivências em determinados espaços e situações. Neste item, organizei a avaliação em três tempos, para compreender a dinâmica avaliativa em ato e os significados que ela produz nos sujeitos que compõem o cenário avaliativo.

No tempo inicial, é evidente que se trata do período de conquista, no qual as crianças são reconhecidas e validadas em seus desejos lúdicos. São agraciadas com presentes, celebrações e itens especiais, tudo projetado para tornar essa fase atrativa. As crianças associam esse período à alegria, agindo como se fosse verdadeiramente divertido e parte integrante de seu mundo. Essa é a razão principal pela qual muitas respostas se concentram nesse momento, quando as crianças são questionadas sobre se gostam e por que gostam de participar da avaliação.

Ao entrarem em sala e iniciarem as avaliações, o que denominei de tempo

liminar, tanto o discurso para as crianças muda, como também o seu sentimento diante da avaliação. Para McLaren (1991) as observações que fez nas escolas católicas reafirmaram as teorias do currículo que sugerem que a escola é “como um ‘local de trabalho’ onde os estudantes ensaiam papéis e desenvolvem competências essenciais à participação em ambientes de trabalho burocrático” (McLaren, 1991, p. 192). Para o autor esse conceito de uma escola que prepara para o ambiente de trabalho por meio de tarefas, testes, relatórios, e etc. já é bem difundido, mas o que se procura desvelar com os tempos rituais é “como o processo de escolarização que consegue, ao mesmo tempo, inculcar certas disposições e constituir ideologicamente as subjetividades dos alunos em favor do bom trabalhador”.

É sobre essa análise que se dá o visto no tempo liminar, ao admitir que as crianças façam a prova mesmo apresentando enfermidades, a escola coloca a realização do trabalho avaliativo como prioridade, e a saúde como secundário. Assim como é comum observamos os trabalhadores executarem suas funções mesmo estando doentes, pois o atestado médico significa a sua falta de produtividade. Outra questão que se assemelha ao mundo do trabalho é a de supressão de necessidades básicas humanas, como não poder se comunicar durante a realização da avaliação e com as ordens de não poder ir ao banheiro durante a prova. Esse último requer que a criança aprenda a abdicar das necessidades do seu corpo para não atrapalhar a sua produção, a realização da prova. Fatos como esse podem ser relacionados às notícias sobre situações de trabalhadores, como a publicada no Portal G1 em 14 de dezembro de 2022, onde dizia “Funcionária se urina após não ter rendição para ir ao banheiro em supermercado no Rio” e completa “Ela foi ao banheiro às 6h30, antes do trabalho. E disse que, por volta das 9h, pediu uma rendição para ir ao banheiro. Não foi autorizada. Pediu de novo, e a resposta foi a mesma de um fiscal do supermercado”. Assim, a partir deste item, compreende-se que as ideologias de preparação para o trabalho estão incorporadas no ritual de avaliação, evidenciando uma intenção de construir uma subjetividade voltada para a produtividade como prioridade. Abordaremos mais detalhes sobre a interação

entre a avaliação e a subjetividade das crianças no próximo item.

5. AVALIAÇÃO E A SUBJETIVIDADE DAS CRIANÇAS

“A criança que pensa em fadas e acredita em fadas Age como um deus doente, mas como um Deus Porque embora afirme que existe o que não existe Sabe como é que as coisas existem, que é existindo Sabe que existir existe e não se explica Sabe que não há razão nenhuma para nada existir Sabe que ser é estar em um ponto Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer.”
 POEMAS INCONJUNTOS
 (Alberto Caieiro, 1917)

Segundo Cohn (2013), apesar de a antropologia da criança ser um campo consolidado, ainda carece de uma participação mais expressiva e relevante no debate geral da antropologia. Isso se aplica tanto ao entendimento de outras sociedades quanto à reflexão sobre nossa própria sociedade e as ações e intervenções públicas que a influenciam. A autora destaca a importância de compreender a concepção de infância nas sociedades estudadas como um elemento crucial para uma compreensão abrangente do fenômeno em questão. Dessa forma, a análise antropológica da infância não só amplia o entendimento cultural, mas também contribui para uma abordagem mais completa das dinâmicas sociais e das intervenções públicas como é o caso desta dissertação:

“Ou seja, não estou pregando que se comece a conhecer esta dimensão que não é devidamente reconhecida: ao contrário, quero mostrar como todos estes debates aos quais farei referência só são possíveis ao se considerar a concepção de infância que está em jogo em cada um destes casos. Assim, proponho-me a fazer um “estado da arte” em que busco demonstrar o papel que as concepções de infância exercem não só nos fenômenos observados, mas também na análise antropológica destes fenômenos. Se este papel nem sempre é reconhecido e explicitado nos textos, o faço aqui exatamente para mostrar como eles são cruciais para entender o que as crianças fazem, dizem e pensam, e o que se faz com elas, se pensa delas, se diz sobre Elas” (Cohn, 2013, p.224)

Na perspectiva da autora, a presença de referências às crianças já aparecia desde os relatos dos colonizadores ao descobrirem o novo mundo. Com a antropologia não foi diferente, dedicando-se ao estudo sobre crianças desde o seu surgimento. No entanto, somente no final do século XX

é que começaram a surgir trabalhos que buscam compreender a criança e suas vidas a partir da perspectiva delas mesmas. (Cohn, 2013)

“A diferença, então, estava no fato de que estas pesquisas iriam prestar atenção nas crianças pelo que elas eram, e não pelo que elas deveriam ser ou viriam a ser. Assim também, a diferença estava em que se buscava criar contextos, métodos e técnicas de pesquisa e interlocução com as crianças, de modo a que os antropólogos aprendessem a ouvi-las no que elas têm a dizer.” (Cohn, 2013, p.224)

Cohn (2013) considera importante a pesquisa antropológica entender o que a criança nos lugares pesquisados e o que, para as crianças que interagimos durante a pesquisa, significa ser criança nesse lugar pesquisado. A autora enfatiza que fazer esses questionamentos nos contextos etnográficos é crucial para evitar a pressuposição de uma infância universal. Pelo contrário, a concepção de criança e infância deve ser algo contextualizado histórico, cultural e politicamente.

Para Cohn, o conceito de infância não é algo estático e universal, e sim completamente imbricado a cultura onde cada infância está localizada, ao pensamento do adulto sobre a criança e ao conceito de pessoa que cada sociedade apresenta:

“Mais importante esforço foi também despendido em se desvendar o que é ser criança nestes lugares. Para isso, há duas respostas, nem sempre igualmente exploradas ou mesmo conectadas em cada trabalho: o que é ser criança para estas crianças com que se interage na pesquisa, e o que é ser criança neste lugar – ou, em meus termos, como se define a infância (ou as infâncias) nestes lugares. Estas perguntas têm boas razões de serem feitas nestes contextos etnográficos. A primeira: evitar pressupor uma infância universal – e para isso nos baseamos muito na demonstração clássica de Ariès (1981) de que a ideia de infância (e o sentimento de infância) tem uma origem histórica muito localizada, e é, portanto, mais propriamente ocidental. A segunda: o fato de que a etnologia já vinha mostrando que a noção de pessoa, e a fabricação dos corpos, o idioma da corporalidade, são cruciais para entender os mundos indígenas e suas socialidades (Cohn, 2000c, 2002b). Assim, se a noção de pessoa, e a fabricação da pessoa e dos seus corpos, são cruciais para os ameríndios, elas deveriam ser fundamentais também para se entender suas noções de infância, suas experiências de infância, as experiências corpóreas destas crianças, e as intervenções sobre estes corpos que se fazem.” (Cohn, 2013, p. 224-225)

Em seus estudos antropológicos sobre a infância, Cohn nos aponta,

portanto, que a noção de infância em uma determinada sociedade está diretamente ligada à noção de adulto. Nesse sentido, entendemos, a partir das observações de campo, que as vivências e relações estabelecidas por professores e alunos no âmbito da escola estão diretamente ligadas a construção de suas subjetividades, remetendo à noção de infância que via se confirmando na escola, tratando-se aqui das nossas observações justo às crianças do 2º ano do fundamental, com uma média de idade de 8 a 9 anos, sendo que é nessa fase que as crianças constituem seus valores, ideias, e etc. (Araújo, 2020).

Partindo dessa premissa, agregamos que a escola é um espaço sociocultural, ou melhor, um território que carrega consigo signos, símbolos, significantes e significados, em outras palavras, carrega vestígios das relações sociais entre aqueles que habitam esse ambiente. Compreendemos que a escola não é só um espaço arquitetônico, mas um lugar peculiar em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, jovens e adolescentes. Essa formação acontece no território escolar, sendo que possui finalidade definida e se organiza de maneira sistêmica quanto ao planejamento, ao ensino e ao desempenho dos alunos no processo de escolarização, mas, por ser constituída por relações interpessoais e laços afetivos, é espaço do vivido, lugar de subjetividades em Araújo (2020):

“A partir das relações vivenciadas no ambiente escolar, o processo educativo faz-se construtor de experiências afetivas e reflexivas, capaz de produzir significados singulares e coletivos. O professor, por meio da ação educativa, dissipa ideias, crenças, valores e condutas no cotidiano escolar, todas as experiências vivenciadas no processo de aprendizagem são in(tencionais). Os estudantes internalizam as mais variadas representações sociais no contexto escolar, especialmente no contexto de sala de aula.”

Assim, a antropologia da criança desempenha um papel crucial ao desvendar as nuances do que significa ser criança em diferentes contextos, proporcionando uma compreensão mais profunda das experiências infantis e das intervenções realizadas sobre seus corpos. No contexto específico deste trabalho, é fundamental adotar uma perspectiva antropológica, conforme

delineada por Clarice Cohn, que destaca que o conceito de criança é construído culturalmente. Nesse sentido, nosso objetivo é analisar como a cultura de avaliação em larga escala na escola contribui para a construção desse conceito cultural de criança. Adiante, também, observaremos os significados construídos pelas crianças dessa escola permeada pela cultura avaliativa.

5.1 A relação entre avaliação e a construção da autoimagem das crianças

Encontrei uma das professoras da sala em que eu observava, a professora de matemática, em um espaço externo a escola. Imediatamente, ela veio em direção a mim contar o que havia ocorrido após o primeiro simulado realizado com o segundo ano, como preparação para o SPAECE. Embora, o resultado da avaliação oficial seja feito de forma coletivizada, ou seja, a nota sai por série e não por criança, o resultado da avaliação simulada foi feito individualmente, contando as questões que cada criança acertou, com o fim de promover uma premiação aos alunos e alunas. A professora Teresa me conta, então, que a partir desse resultado foi ofertado um prêmio “aos alunos que se destacaram”, na ocasião desse simulado, somente um aluno da sala havia alcançado esse destaque. Ela me relata que diante do único colega premiado, as outras crianças começaram a chorar, ficaram muito nervosas e diziam “Tia, mas eu estudei tanto”. Teresa, diante do sofrimento das crianças, resolveu indagar a diretora sobre qual a função daquela premiação e de “fazer aquilo com crianças tão pequenas”, ao que a diretora respondeu ser justamente para que eles sentissem o que sentiram e através disso buscassem melhorar no próximo simulado. A professora me relata que teve vontade de perguntar qual pedagogia orientava essa prática da diretora. Segundo ela, membros da gestão teriam se chateado com os questionamentos dela.

Em itens anteriores mostramos como a avaliação está atrelada ao ideal de uma educação neoliberal, instaurando pressupostos empresariais e gerencialistas na escola. Neste item, tentamos perceber, focados nas crianças, como as avaliações têm agido na formação da subjetividade a conformar um sujeito neoliberal, esse sujeito competitivo, meritocrático e produtivo, segundo a concepção de infância que a política pública de avaliação tem denotado às

crianças da segunda série do ensino fundamental.

Como será visto, é a partir então do ranqueamento, das premiações e punições, da política de barganha, do controle sobre os corpos e das hierarquias que nos debruçamos para compreender suas influências na constituição da criança na escola, no contexto da avaliação.

A temática da formação é a da avaliação diagnóstica e usa o aporte teórico de Luckesi e o conceito de avaliação humanizada⁸. No entanto, os processos pensados pela SME e executados pela escola, tal qual narrado no início do item, parecem esquecer a dimensão da influência que o ranqueamento e as premiações causam na construção da imagem de si pela criança. Uma estratégia de ensino que foca na punição e se distancia da parte afetiva do sujeito, se assemelha a algo distante do humanizado.

A dinâmica que observamos se afastar um pouco dessa lógica é realizada pela própria professora em sala, pois, ela mesma me conta, que havia adotado, como estratégia, unir duas crianças, uma “leitora” e outra “não leitora”, para que realizassem a atividade de sala juntas, se ajudando em seus diferentes níveis. Se a estratégia orientada pela SME outrora teria sido a de separar os alunos por níveis de leituras, de forma a isolá-los por suas classificações, a didática usada pela professora se afasta desse conceito de individualização e competição, própria do ranqueamento e da classificação, e estabelece um espírito de cooperação entre as crianças.

No entanto, não é tão possível fugir totalmente a lógica da avaliação. Ao me relatar essa dinâmica, ela também relata que deixa as crianças realizarem a atividade totalmente sozinha por entorno de vinte minutos. Segundo ela, normalmente eles ficam bem aflitos: *“aparece dor de barriga, dor em tudo”*. Ela diz que é necessário, pois é assim que ocorre na avaliação.

Então, a lógica da avaliação, mais uma vez leva a escola a negligenciar a dimensão afetiva e emocional das crianças, quando elas demonstram

⁸ Cipriano Luckesi é um autor brasileiro relevante para a discussão sobre avaliação na educação. Em sua abordagem, o conceito de avaliação humanizada está centrado na compreensão do educando como sujeito ativo e participativo no processo de aprendizagem. Segundo Luckesi, a avaliação humanizada vai além da simples atribuição de notas, buscando compreender o desenvolvimento integral do aluno, suas habilidades, potencialidades e dificuldades. A abordagem de Luckesi destaca a importância de um olhar

instabilidade, insegurança até mesmo em forma de choro, e a escola adota um discurso de que é um sofrimento necessário para um melhor resultado avaliativo futuro.

No dia mesmo dos simulados é possível observar a mudança de comportamento das crianças. No dia do segundo simulado, como aqui já relatado, o fato de ao entrar em sala e ser recebida com descontração, com todos me desejando animados “Bom dia”, “Bonjour”, onde relatam estarem animadas para a avaliação contrasta com quando as crianças recebem a prova, elas não estão mais animadas, mas, tensas com a quantidade de informações. Demonstrando que avaliação afeta diretamente a questão emocional das crianças.

5.2 Ranqueamento na escola e a dimensão emocional

Na reunião de formação já mencionada aqui nesse texto, é falado por diversas vezes da estratégia de premiar as crianças a cada resultado de simulado. É inclusive mostrado um vídeo de uma escola exitosa, onde era trabalhado as premiações. As estratégias elencadas durante a formação da SME para alcançar resultados eram justamente simulados atrelados a premiações. Portanto, o primeiro ponto a ressaltar sobre o episódio relatado pela professora é de que a ação da diretora estava orientada pelas formações de gestores da SME, que traçam como um bom planejamento preparatório a premiação que havia ocorrido na escola.

Como já falamos, se a avaliação oficial não prevê o resultado individualizado e o ranqueamento das crianças (e sim das escolas), durante a preparação para realizar a avaliação o município tem usado estratégias de ranqueamento, mas, com as próprias crianças de forma individualizada.

“A emergência de rankings pode ser tomada como um dos fenômenos que mais mobilizaram o campo educacional nos últimos anos. Tal questão, cujas dimensões são mundiais, configura uma tendência em diversos setores antes não submetidos a esse tipo de tratamento e análise: para além da Educação, também a Ciência, a Saúde, a Segurança Pública, dentre outros recortes da experiência social, são objetos de ranqueamentos que, além de fomentarem uma inoportuna competição, propõem juízos de valor sobre as condições, populações ou instituições avaliadas.” (Dametto e Esquinsani, 2015, p. 623)

Acerca dos rankings, Dametto e Esquinsani (2015) demonstram que o próprio termo em si denota a existência de juízos sobre algo, comumente utilizado para expor “*de modo acentuado, os maiores e os menores, bem como os melhores e os piores, os “modelos” e os “párias”*”. (Dametto e Esquinsani, 2015, p. 623). Utilizados como estratégia para comparar dados estatísticos e escores em áreas que denotam um perfil competitivo por definição, como esportes e negócios, vem sendo largamente utilizada na educação através das avaliações.

As agências avaliadoras divulgam a propaganda que as produções de índices e os rankings são uma medida objetiva e neutra, e por essas características produtoras de uma verdade objetiva e pouco refutável. Inseridos isto em campos subjetivos como a educação e aprendizagem, essa pretensa verdade produz efeitos. (Dametto e Esquinsani, 2015).

Os autores nos dizem ainda que a partir da produção desses índices a escola se torna produtora de valor, medidos através de “*quantidade e qualidade de insumos aplicados*”, nos falando então sobre como este aspecto denota a derivação do campo econômico na educação.

“A escola, como acima exposto, é tomada como um lugar que produz ou que agrega valor, através da quantidade e qualidade de insumos aplicados, e na excelência dos processos desenvolvidos em seu interior. Tal afirmação explicita a raiz epistemológica do ranqueamento: são práticas amparadas em um saber derivado do campo econômico, e é neste mesmo campo que ele busca ser compreendido e gerar seus efeitos.” (Dametto e Esquinsani, 2015, p. 624)

Essa lógica do ranqueamento traria algumas problematizações ao campo educacional:

“Andrade (2011) aponta alguns dos problemas metodológicos do ranqueamento, sendo o mais considerável o fato de que ele se sustenta em alguns pressupostos contestáveis. Como por exemplo, que a quantidade de insumos investidos do processo necessariamente aumenta a qualidade, o que pode não se confirmar na prática ou mesmo ser refutado por outro viés de avaliação. Bem como, constroem-se rankings através de coleta de dados subjetivos, os pareceres dos experts e do público amplo envolvido na instituição, o que revela um apanhado de pontos de vista que não necessariamente refletem qualidade – antes, são pesquisas de imagem e de

opinião (caso bastante comum em ranqueamentos de instituições de ensino superior).” (Dametto e Esquinsani, 2015, p. 624)

Esclarecendo-nos assim que o “efeito de verdade” apregoado pelos dados das avaliações tem sido levado a cabo por governos e instituições de ensino, para a elaboração tanto de políticas públicas educacionais, a exemplo do MAIS PAIC, que é uma política focada na leitura, e dos projetos financiados pela própria prefeitura de Caucaia como um profissional para aulas de reforço as crianças não leitoras, projeto “alfabetiza Caucaia”, mas, também, orienta as próprias práticas da instituição escolar e a dinâmica das aulas dos professores, quando eles, nas séries avaliadas, abrem mão das aulas de outra disciplina para dar aula de “português”, e ainda, pauta a interpretação da escola sobre turmas e alunos, a exemplo da solicitação de não observar a turma do turno da tarde, pois seriam complexos e atrasados. Esses diagnósticos através de índices têm se imposto como verdade, desconsiderando os contextos de cada turma, como a esse exemplo da classe que enfrentou falta de professores durante todo o primeiro ano do ensino médio.

“Os números, quando retirados de seu contexto de origem e ignorando os meios pelos quais foram obtidos, revestem-se de uma perigosa naturalidade. Como verdades, eles “aderem” à instituição as pessoas que a ela se vinculam. Neste processo, o número acaba retroalimentando a virtude ou a fraqueza da instituição avaliada, cooptando ou repelindo pessoas, direcionando ou desviando investimentos, reforçando ou rebaixando o apreço social da instituição avaliada, enfim, tendo um efeito econômico, político e moral considerável.”(Dametto e Esquinsani, 2015, p. 624)

Voltando aos estudos de Cohn, a autora nos esclarece que o entendimento de infância em cada sociedade está ligado ao seu entendimento sobre a noção de pessoa, e que esse também é construído através da cultura. Ao citar a importância dos estudos de Signe Howell (1988), sobre o grupo étnico malês dos Chewong, ela nos fala sobre o entendimento exposto acima:

“Esse texto, todo ele voltado ao modo como a concepção de infância e pessoa explicam-se mutuamente, é especialmente interessante também por acrescentar a essas concepções a noção de conhecimento e da definição de humanidade.” (Cohn, 2001, p.18)

Inseridos, portanto, em uma sociedade sabidamente neoliberal, observamos que o conceito de infância que parece ser praticado pela política de avaliação do Estado do Ceará é daquele que necessita ser formado para ser útil, produtivo, utilizando-se assim da avaliação para a encucação de valores meritocrático, produtivista, próprio do sujeito neoliberal.

Assim como as classificações, o controle dos corpos e da temporalidade serve a formação do sujeito produtivo e útil ao capital, e, portanto, está presente nas dinâmicas escolares que envolvem a avaliação. Durante uma atividade, os alunos perguntam a professora que horas são, e ela responde “*Não importa as horas, mas a atividade*”. O controle exercido pela professora com as crianças se dá o tempo todo, em diversas vezes esse tipo de fala acontece. A sala possui 29 alunos matriculados e frequentam em média 24, mesmo faltando aluno as cadeiras estão todas ocupadas, isso significa que a sala está superlotada, são muitas crianças e uma professora. Essa lógica estrutural já é uma justificativa para o uso dos mecanismos de controle e coerção, a professora, diante de uma sala lotada, não tem muitas alternativas para manter a sala onde seja possível dar sua aula. Então, há sempre falas como “não se levante”, “não fale”, “não vai ao banheiro”, há algumas falas ríspidas que, certamente não seriam direcionadas dessa forma a um adulto.

5.3 Controle e classificação das crianças

Silva e Costa (2016) discutem as avaliações educacionais como uma tecnologia de controle neoliberal, examinando como essas práticas se relacionam com os dispositivos de poder *nas sociedades disciplinares* de Foucault e nas *sociedades de controle* de Deleuze. Ao abordar as sociedades disciplinares, eles se concentram no *agenciamento dos corpos ao/no tempo e ao/no espaço*.

Podemos aqui pensar como Foucault, que desenvolve o conceito de *sociedades disciplinares* para descrever estruturas sociais onde o poder é exercido através de mecanismos disciplinares que moldam e controlam os

sujeitos. Essas *sociedades disciplinares* se baseiam em instituições como escolas, prisões, hospitais e fábricas, onde os sujeitos são submetidos a técnicas disciplinares para moldar seu comportamento, tornando-as obedientes e úteis ao sistema dominante, ou seja, *“dito de outro modo: a finalidade da disciplina e da obediência é a utilidade e o lucro.”* (Silva e Costa, 2001, p.819).

“O adestramento dos corpos requer que os gestos e as condutas sejam agenciados de forma minuciosa, metódica, repetitiva e ostensiva, às coordenadas do tempo e do espaço, coordenadas estas cruciais à referencialização das experiências humanas e à individualização dos sujeitos.” (Silva e Costa, 2001, p.817)

No caminho dos autores mencionados, a avaliação desempenha um importante papel nesse adestramento, na formação desse sujeito obediente e útil das sociedades disciplinares, pois como os autores expõem *“De fato, não há disciplina sem que haja vigilância, como sugere Vigiar e punir desde o título, mas também não há disciplina sem que haja uma instância de julgamento que julga de forma ininterrupta.”* (Silva e Costa, 2001, p.819).

Partindo da observação acima, os corpos dos alunos são submetidos a ritmos de aprendizagem que atropelam muitas vezes as necessidades básicas do ser humano, como a necessidade de uso do banheiro, por exemplo. E seus movimentos são constantemente controlados no espaço da sala de aula. Em um dia de aplicação dos simulados e da prova, os alunos não podem usufruir do recreio, por haver outros alunos em prova. Quando um aluno tenta correr ao ir beber água é repreendido pela professora. O momento do recreio é o momento que as crianças exercem aquilo que demonstram mais interesse quando são questionadas sobre o que mais querem da escola, bola e quadra para jogar.

Silva e Costa (2016) também destacam as sociedades de controle, conforme proposto por Deleuze. Nas sociedades de controle o poder é exercido por meio de mecanismos de vigilância e monitoramento. Ao estudarem as avaliações educacionais como tecnologias de controle neoliberal, Silva e Costa (2016) enfatizam a importância de compreender tanto os aspectos disciplinares quanto os aspectos de controle presentes nessas avaliações. Eles destacam como as avaliações utilizam os corpos dos alunos no tempo e no espaço,

reproduzindo dinâmicas de poder. Nesse sentido, as avaliações educacionais, como aqui temos argumentado, desempenham um papel ainda mais aprofundado, por serem usadas para moldar não apenas o comportamento das crianças, mas as suas subjetividades, assim como nos demonstra o relato sobre a reação dos alunos a premiação da escola. A professora precisa se ausentar da sala, e fecha as grades da sala. Além de portas, as salas possuem grades. Os alunos ficam fazendo uma atividade de interpretação de texto, mas na ausência da professora conversam sobre brinquedos.

Uma aluna então se aproxima de mim para tirar uma dúvida, e iniciamos um diálogo:

- O que é moral? – ela me indagou. (havia uma questão no livro perguntando a “moral” da estória)

Tento explicar que é algo que ela tenha aprendido ao ler o texto.

Ela continua a conversa, então indago:

- E aí, esse tal de SPAECE?

- É dia 29

- Tá perto?

- Sim

- E tu se sente preparada?

- Mais ou menos, porque as horas passam muito rápido.

Ainda bem que essa semana só tem 3 dias. Porque eu chego em casa e vou dormir. Tenho reforço as 16h, durmo até 15h30. Tenho 5 minutos para tomar banho e 1 minuto para comer, 1 minuto não, 10.

- Tu acorda logo ou demora?

- Acordo logo. Meu aniversário foi sábado...

Ela me conta que dorme em um colchão insuflável que uma amiga emprestou. Dorme com a mãe e o pai, e dois irmãos mais velhos. Na fala das crianças é possível perceber as condições materiais ao qual estão submetidas, e o surgimento disso em suas falas demonstram que elas não estão alheias ao que acontece em suas vidas e isso influencia em seu percurso de aprendizagem. Contudo, a professora retorna à sala e um aluno pergunta se ela dará estrelinhas a eles. Ela responde que só dia de sexta. Durante toda a atividade ela fala se o aluno ganhará estrela de ouro ou prata. Nesse momento, a avaliação é o que

importa.

Para Foucault, segundo FONTENELE e COSTA (2016);

“o exame tanto constitui um controle normalizante quanto ‘uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.”

As crianças na escola são constantemente avaliadas. As políticas públicas inseridas na escola supõem uma avaliação, a exemplo do MAIS PAIC, e o próprio modelo educacional que impele suas próprias avaliações. Portanto, as crianças estão a todo momento sendo classificadas, seja por notas, índices ou opiniões acerca delas mesmas.

Com a observação acerca da reação das crianças bem como observando a premiação na escola, podemos perceber que as classificações e o estímulo às competições. Quando chego na sala, as ordens das aulas foram alteradas. As aulas de português são agora as duas primeiras aulas, pois após o recreio alguns alunos vão para o reforço. O reforço é um projeto da SME onde uma professora leva os alunos em situação crítica para uma sala e lá passa mais atividades de leitura e escrita e faz um acompanhamento mais individual. As crianças são chamadas em sala e vão para essa sala.

A professora faz uma atividade na qual as próprias crianças leem o texto em voz alta, as crianças “não leitoras” ficam de fora. Com a decisão de não dividir a turma, somente as não leitoras irão à aula de reforço, que trabalhará somente leitura: *“A professora do reforço é ótima, ela é bem (sinal de firmeza). Acredito que ela vai pegar firme com eles, e terão uma boa evolução em 15 dias”*

Essas duas passagens das observações de campo exemplificam o que discorreremos acima sobre a constante classificação das crianças. Essas classificações e julgamentos ocorrem diariamente, pautando o fazer pedagógico da escola e as estratégias educacionais utilizadas por elas.

Na formação de gestores é mencionada por diversas vezes a estratégia de premiação das crianças a cada resultado de simulado. É inclusive mostrado um vídeo de uma escola exitosa, onde era trabalhada as premiações. As estratégias exploradas e indicadas na formação para alcançar resultados giram

em torno de simulados, e premiações, como caixa de chocolate para presentear às crianças que obtiveram as maiores notas. Demonstrando assim que, desde o discurso institucional da SME até o dia a dia da escola, as crianças estão sendo classificadas e sancionadas pelo discurso dos resultados da avaliação.

É importante ressaltar que as observações demonstram que as crianças, sentem os efeitos dessa classificação. É sobre como esses mecanismos interferem na subjetividade das crianças e na sua formação que trataremos no item a seguir.

5.4 A criança como sujeito construindo significados

Conforme mencionado anteriormente, Cohn (2013) destaca a importância de realizar uma etnografia da infância que considere as crianças como sujeitos ativos e participantes ativos do universo ao qual pertencem, sendo não apenas observadores, mas também produtores de significados e construtores da cultura que o compõem. Nesse contexto, este item concentra-se em compreender, por meio das expressões verbais das crianças, os significados que elas próprias atribuem aos elementos que integram o universo de pesquisa.

Portanto, conversei com o grupo de 5 crianças do 2º ano do fundamental I, estudantes da turma da manhã. Esses alunos foram escolhidos pela professora para conversar comigo em um espaço fora da sala de aula. O grupo é composto por duas meninas e três meninos entre 8 e 9 anos, aqui denominados através de nomes fictícios para a proteção de suas identidades.

Para Araujo (2020), a premissa central parte do entendimento da escola não apenas como um espaço físico, mas como um território cheio de signos, símbolos e significados que refletem as complexas relações sociais entre seus sujeitos. A escola transcende sua dimensão arquitetônica, sendo um lugar singular onde se moldam as estruturas mentais fundamentais de crianças, jovens e adolescentes. Essa formação ocorre no ambiente escolar, abrangendo tanto aspectos objetivos quanto subjetivos, possuindo finalidades definidas e organizando-se sistemicamente no que diz respeito ao planejamento, ao ensino e ao desempenho dos alunos no processo educacional. Contudo, por ser

essencialmente constituída por relações interpessoais e laços afetivos, a escola é também um espaço vivido, um lugar permeado por subjetividades.

Para o grupo de crianças que conversei a escola é um lugar “legal”, onde eles relatam gostar de ir. Mas, em suas falas é possível perceber que esse espaço padece de problemas estruturais, ao serem questionados do que não gostam na escola a criança Dora afirma “tenho problema com o banheiro das meninas. Tem sempre um cheiro ruim”, é comum a resposta de todas as crianças falar que o que poderia melhorar na escola seria o concerto do telhado da quadra da escola e mais espaços para jogos e brincadeiras.

Um ponto importante que está sempre surgindo na escola é a questão da sociabilidade. Para eles, tanto a escola é um espaço prazeroso, pois é um local que “dá para estudar e também dá para fazer vários amigos também” (DOM). Podemos perceber também a partir da resposta de outra criança ao ser questionada se gosta da escola:

“Sim, muito. A primeira vez eu não tinha me acostumado, eu não conhecia ninguém. O primeiro que eu conheci foi o Igor, foi o primeiro que eu conheci. Ele tava sentado atrás de mim, eu tava na frente, aí começou pronto. Ele vai na minha casa, ele sabe tudo da minha casa, amanhã ele vai passar o dia na minha casa. Nós faz capoeira...” (Ariel)

As falas de que a escola é um bom ambiente porque é um lugar de fazer amizades, reforça que a escola é um ambiente que constrói relações sociais. Ao serem questionados também de o que eles não gostam na escola, vai em direção à construção dessas relações complexas, para eles é “briga” (Ariel), e completa a criança Igor “os meninos não quer ir batendo lá na sala e ficam só colocando a culpa nos outros e aí não assume a culpa, né?”. Assim, para a criança, a escola não se resume apenas a um local para ser avaliada quanto às suas habilidades de conteúdo ou para gerar índices educacionais. Ela é, acima de tudo, um espaço de sociabilidade, um ambiente onde são forjados laços que ultrapassam os limites físicos da instituição escolar, abrangendo também experiências de conflito.

Na perspectiva da criança, a escola supera a dimensão de um espaço

onde são realizados testes de suas habilidades e produzidos índices educacionais. É um ambiente intrincado, permeado por uma teia de relações sociais complexas, como afirma Araújo (2020). Nesse contexto, a escola se revela como um espaço de sociabilidade, ambiente onde as crianças constroem conexões e laços que vão além dos limites físicos dos muros escolares. Essas relações estendem-se para além do ambiente escolar, permeando o cotidiano e as interações sociais das crianças. No entanto, a escola também se revela como um terreno de conflitos, proporcionando um cenário onde as crianças lidam com desafios, aprendem a resolver divergências e desenvolvem habilidades sociais fundamentais. Nesse sentido, a escola não é apenas um espaço de aprendizado conteudista, mas um contexto complexo e dinâmico, onde a sociabilidade e os conflitos desempenham papéis cruciais na formação integral das crianças.

É presente em todas as falas também a necessidade que a escola tem de mais espaços para brincar. Para Luiza a melhor matéria é “Educação física. Porque lá dá pra brincar.”, para Dora a escola poderia “melhorar o campo, que podia ser maior...”, Ariel também responde no mesmo sentido “Podia ter um campo de futebol pra nós jogar”.

Segundo as teorias do desenvolvimento infantil, o ato de brincar desempenha um papel fundamental. Jean Piaget, renomado psicólogo do desenvolvimento, destaca a importância do brincar na construção do conhecimento e na assimilação de conceitos fundamentais. Além disso, Lev Vygotsky, outro influente teórico, ressalta que as atividades lúdicas são uma ferramenta crucial para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da resolução de problemas nas crianças. O brincar não apenas estimula o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também promove habilidades sociais, emocionais e criativas. Nesse contexto, autores como Winnicott enfatizam que o brincar é um espaço privilegiado onde a criança explora sua identidade, expressa emoções e desenvolve relações interpessoais. Assim, compreender a importância do brincar é reconhecer que essa prática não é apenas recreativa,

mas constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da criança, influenciando aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

Sobre o SPAECE, as crianças respondem:

“Uma prova com um monte de coisa. Foi a prova mais difícil de todas.” - José
 “É uma prova que vai definir se a gente vai pra terceiro ano ou não.” - Igor

“Vai cair tudo isso aí na prova. Vai pensando que é pequeno num é pequeno, vai. A nossa mãe disse que tem cinquenta questões. Não é pequena, é grande. É muito grande.” - Ariel

“É uma prova que vem de longe. Vem pra ensinar a gente.” – Luiza

“É o SPAECE. Uma prova que vai ter no dia 30 e vai juntar todas as provas em uma e vai dar um resultado”.

Neste contexto, as crianças revelam uma compreensão da magnitude da prova, considerando sua extensão e o número de questões. Elas reconhecem que se trata de um momento significativo e de uma avaliação decisiva, já que a prova abrange todo o conteúdo que aprenderam, resultando em uma nota. Isso evidencia a consciência das crianças de que suas ações durante a prova terão um impacto direto sobre a avaliação de seu desempenho e progresso educacional.

Quanto a como se sentem ao realizar a prova, relatam estarem nervosos, pois é uma prova que nunca fizeram antes, que não tem certeza de que se o resultado será bom, dois alunos esperam tirar nota 9.

A questão emocional do sentir-se avaliado, já abordada nesse trabalho, aparece na fala das crianças. O nervosismo está ligado às expectativas que postas para que elas demonstrem todo o conhecimento sobre “todas as provas”.

5.5 Avaliação, estratégias e impactos na formação das crianças:

A dinâmica entre avaliação e socialização na escola revela um conflito entre a cultura avaliativa, que muitas vezes promove um ambiente individualista, e a perspectiva da criança que enxerga a escola como um espaço propício para fazer amigos. Enquanto a avaliação, frequentemente centrada em resultados individuais e classificações, pode criar uma atmosfera competitiva que estimula o comportamento concorrencial e a busca pela excelência pessoal, as crianças, por sua vez, tendem a associar a escola à oportunidade de cultivar relações sociais e estabelecer laços de amizade. Esse contraste aponta para a complexidade das experiências escolares, onde as demandas avaliativas muitas vezes se chocam com a necessidade das crianças de interação e cooperação.

A avaliação, embora seja uma prática cotidiana na vida escolar das crianças, apresenta uma dualidade em sua percepção. Por um lado, a avaliação é incorporada como uma rotina comum, parte do cotidiano educacional, onde as crianças participam de atividades avaliativas regularmente. No entanto, essa familiaridade coexiste com uma dimensão que confere à avaliação em larga escala, o SPAECE- Alfa, uma aura de grande importância. Notadamente há uma tensão nas atitudes das crianças em relação ao SPAECE-Alfa, onde, por um lado, ela é encarada como mais uma avaliação dentre as muitas que as crianças fazem durante o ano, onde dali sairá uma nota para “passar de ano”, por exemplo, e, por outro, como um evento significativo que evoca expectativas e, por vezes, ansiedades. Essa dualidade pode ser interpretada como um reflexo da complexidade das percepções infantis sobre a avaliação, destacando a ambiguidade entre a normalização dessa prática no cotidiano escolar e a carga emocional que frequentemente a acompanha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro segmento do trabalho, destaquei inicialmente a relevância do entendimento antropológico de que o neoliberalismo transcende a categorização meramente como uma teoria político-econômica. Ele é compreendido como um pensamento que exerce influência nas relações sociais e na formação dos indivíduos. Essa perspectiva torna-se crucial ao discutir educação, pois

abordamos sujeitos em processo de formação, seja ela formal ou não. A observação revelará a escola como um ambiente que abarca diversos aspectos da complexidade humana, indo além do estritamente cognitivo, englobando dimensões como as emocionais e a autoimagem. Por isso, foi importante frisar o aspecto do individualismo, tão caro ao neoliberalismo, que propagará a ideia do indivíduo como “empreendedor de si mesmo”, englobando um indivíduo que vê na concorrência uma força motriz no seu desenvolvimento.

Além disso, destaquei a relevância do papel do Estado ao analisar uma política pública concebida, desenvolvida e implementada por ele. É fundamental compreender que, contrariamente à ideia difundida por alguns sobre o abandono do Estado pelo neoliberalismo, este, na realidade, utiliza o Estado como um agente formador da subjetividade neoliberal. No caso de políticas públicas voltadas a educação, podemos perceber como elas instauram dinâmicas na escola que levam a construção desse sujeito neoliberal, que é concorrencial, meritocrático, individual.

Em seguida, o trabalho explora a transformação na educação e a introdução do que será denominado por LAVAL como a lógica empresarial na educação. Essa mudança foi impulsionada pelo avanço do neoliberalismo nas décadas de 60 a 90, marcado por diversas reformas educacionais orientadas pelos direcionamentos do Banco Mundial. Posteriormente, concluímos este item explorando o papel fundamental desempenhado pela avaliação como um pilar dessa abordagem educacional neoliberal. No segundo segmento, delineamos a trajetória das avaliações em larga escala no Brasil. Como uma nação de economia subdesenvolvida e dependente de organismos internacionais, o Brasil sofreu uma intensa intervenção do Banco Mundial em suas políticas sociais, incluindo a educação. Essa intervenção moldou reformas e diretrizes que impactam a educação pública brasileira até os dias atuais. Através dessa trajetória, percebemos os contornos que essa política assume em consonância com a realidade social e educacional do país.

Ao longo do item, evidenciamos o papel proeminente desempenhado pelo Estado do Ceará nesse contexto, sempre liderando esse processo, inclusive

criando outros mecanismos avaliativos e consequências de resultados, expandindo progressivamente a política para abranger todo o território do estado. O surgimento do SPAECE Alfa é explorado como um desdobramento dos resultados e índices dessas avaliações. As trajetórias ajudam a revelar os atores envolvidos na formulação e implementação dessa política, bem como seus interesses e intenções.

Adentrando aos contextos etnográficos, foi possível notar o que nomeie como “sobralização da educação”. Esse fenômeno revela um contexto educacional marcado por uma intensa busca por modelos de sucesso, com Sobral se destacando como referência nacional. A influência de organizações privadas, ligadas a instituições financeiras, na formulação de diretrizes educacionais é notável, ampliando a abordagem da “sobralização” para além do âmbito estadual. A adoção de viagens de intercâmbio e a ênfase em disciplinas avaliadas, aponta para a tentativa de replicar o modelo “bem-sucedido” de Sobral em Caucaia.

Referindo-me a avaliação como ritual, considera-se que, na visão de Peter McLaren, a noção de tempo ritual na avaliação educacional transcende a abordagem religiosa, desvinculando-se do simples toque de sinos convocando para a missa. Para o autor, esse conceito está intrinsecamente ligado à organização das experiências em espaços e situações específicas. No tempo inicial, identificado como o período de conquista, as crianças são notadas e validadas em seus desejos lúdicos, recebendo presentes e celebrações para tornar essa fase atrativa. Essa etapa é fortemente associada à alegria pelas crianças, destacando-se como o principal foco quando questionadas sobre a avaliação.

No entanto, ao adentrarem o ambiente de avaliação, marcado como o tempo liminar, tanto o discurso direcionado às crianças quanto seus sentimentos em relação à avaliação sofrem alterações. McLaren observa que a escola, à semelhança de um local de trabalho, molda os estudantes para desempenhar papéis e desenvolver competências essenciais em ambientes burocráticos. Nesse contexto, busquei desvelar como o processo de escolarização inculca

disposições e constitui ideologicamente as subjetividades dos alunos em favor do “bom trabalhador”. O tempo liminar revela prioridades da escola, colocando a realização do trabalho avaliativo acima da saúde das crianças, assemelhando-se ao mundo do trabalho ao suprimir necessidades básicas, como a proibição de comunicação e a restrição de idas ao banheiro durante a prova, refletindo práticas observadas no ambiente profissional.

O enfoque do último item recai sobre a compreensão dos significados atribuídos pelas crianças aos elementos que compõem seu universo da pesquisa, alinhado à abordagem etnográfica que reconhece as crianças como sujeitos ativos e construtores ativos da cultura a que pertencem. Este trabalho parte da concepção da escola como um território rico em signos, símbolos e significados, moldando não apenas estruturas mentais, mas também relações sociais complexas entre seus sujeitos.

A dinâmica entre avaliação e socialização na escola revela um conflito entre a cultura avaliativa, que pode promover o individualismo, e a perspectiva infantil que vê a escola como um espaço para fazer amigos. Enquanto a avaliação, centrada em resultados individuais, pode criar uma atmosfera competitiva, as crianças associam a escola à oportunidade de cultivar relações sociais. Essa dicotomia destaca a complexidade das experiências escolares, onde as demandas avaliativas muitas vezes entram em choque com a necessidade de interação e cooperação. A avaliação é uma prática cotidiana na vida escolar das crianças, mas sua percepção é dual, normalizada no cotidiano, e, ao mesmo tempo, avaliações em larga escala como o SPAECE-Alfa geram expectativas e ansiedades, refletindo a ambiguidade nas percepções infantis sobre a avaliação.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Maria Mercês Rodrigues dos Santos. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE-Alfa: uma avaliação a partir de contextos políticos, trajetórias institucionais e (contra)pontos no cenário escolar.** 2021. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz. Quem tem medo de etnografia? **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 26, jan./abr., p. 10-30, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v13i26.12243>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/12243>. Acesso em: 13 out. 2024.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101–132, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

BONAMINO, Alicia; Sandra Zakia **SOUSA**. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

ERTHAL, Regina Maria de Carvalho. O trabalho do antropólogo. **Mana**, v. 6, n. 1, p. 181–185, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/SgDcrpncv9ZhzpR5Ljg57Gj/#>. Acesso em: 13 out. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE**. Fortaleza: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>. Acesso em: 15 maio 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012. Disponível em: <https://www.aprendereditora.com.br/v2/midia/page/download/paic.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Alfabetização**: SPAECE-Alfa 2008. Fortaleza: SEDUC, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/70252/5/2022_dis_lfaazevedo.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim Pedagógico**: Língua Portuguesa: 2º ano do Ensino Fundamental. [S. l.]: SEDUC, 2015.

CELEDÔNIO, Danilo Barroso. **“Parem as máquinas! Agora é o SPAECE”**: uma etnografia entre a gestão e o ensino no contexto de avaliações em larga escala em uma escola pública do interior do Ceará. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2023.

CELEDONIO, Danilo Barroso. GUSSI, Alcides Fernando. Avaliações em larga escala e o “caso cearense” uma revisão crítica de literatura. *Revista Docentes*, Fortaleza, v. 8, n. 24, p. 84-92. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/892>. Acesso em: 13 out. 2024.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**: Revista de Ciências Sociais, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 221–244, 2014. DOI: 10.15448/1984-7289.2013.2.15478. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/15478>. Acesso em: 13 out. 2024.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 43, n. 2, p. 195–222, 2000. DOI: 10.1590/S0034-77012000000200009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27078>. Acesso em: 13 out. 2024.

COHN, Clarice. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 13–26, 2000. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v9i9p13-26. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/53068>. Acesso em:

13 out. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: Técnica e Ética. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 6, n. 3, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1151>. Acesso em: 13 out. 2024.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 619–630, 2015. DOI: 10.5902/1984644413742. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/13742>. Acesso em: 13 out. 2024.

SIQUEIRA ESQUINSANI, Rosimar Serena; DAMETTO, Jarbas. Avaliações educacionais em larga escala: ponderações críticas alicerçadas na obra de Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2016. DOI: 10.5335/rep.v23i1.6365. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6365>. Acesso em: 13 out. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS, 1, 2015, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32504/1/2015_eve_afgussibroliveira.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Governo Federal lança programa inspirado no PAIC. **Governo do Estado do Ceará**, 07 nov. 2012. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2012/11/07/governo-federal-lanca-programa-inspirado-no-paic/>. Acesso em: 01 fev. 2024.

GUSSI, Alcides Fernando. Outras epistemologias e metodologias: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 168-183, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/aval/article/view/42843/99657>. Acesso em: 13 out. 2024.

HARVEY, David. Neoliberalismo como destruição criativa. **INTERFACEHS** – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente, v. 2, n. 4, p. 1–30, 2007. Disponível em: <https://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/trad-2007.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: História e Implicações. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

HAYS, Sharon. **Flat broke with children**: women in the age of welfare reform. Nova York: Oxford University Press, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Vencendo desafios da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/boas-praticas-em-educacao/vencendo-o-desafio-da-aprendizagem-nas-series-inicias-a-exper-iencia-de-sobral-ce>. Acesso em: 01 fev. 2024.

Christian Laval. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; FARIAS, M. A. de. SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 525–547, 2016. DOI: 10.5020/23180714.2016.31.2.525-547. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/6036>. Acesso em: 13 out. 2024.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/horizontesantropologicos/article/view/56615>. Acesso em: 13 out. 2024.

PREFEITURA DE CAUCAIA. **O Município**: dados do município. 2024. Disponível em: <https://www.caucaia.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 02 janeiro de 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. 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. Disponível em: <http://www.avalrevista.ufc.br/index.php/revistaaval/article/view/3>. Acesso em: 13 out. 2024.

SILVA, João Carlos da; **NIESVALD**, Kerlyn Tatiana Schulz. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico crítica: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-27, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664084. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084>. Acesso em: 20 fev. 2024.