



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA REDE NORDESTE DE**  
**ENSINO (RENOEN)**  
**CURSO DE DOUTORADO EM ENSINO**

**AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA**

**O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO**  
**CEARÁ: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO CICLO DE POLÍTICA**

**FORTALEZA**

**2025**

AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ:  
UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO CICLO DE POLÍTICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), do Centro de Ciências, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ensino. Área de concentração: Ensino, currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos.

Coorientador: Prof. Dr. Wendel Melo Andrade.

FORTALEZA

2025

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

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

---

S578s Silva, Amsranon Guilherme Felicio Gomes da.  
O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará : uma análise sob a  
ótica do ciclo de políticas / Amsranon Guilherme Felicio Gomes da Silva. – 2026.  
309 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de  
Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino, Fortaleza, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos.

Coorientação: Prof. Dr. Wendel Melo Andrade.

1. recontextualização. 2. SPAECE. 3. ciclo de políticas. 4. política pública. 5. ensino. I.  
Título.

CDD 370.7

---

AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ:  
UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO CICLO DE POLÍTICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), do Centro de Ciências, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ensino. Área de concentração: Ensino, currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Aprovada em: 10/12/2025

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Wendel Melo Andrade (Coorientador)  
Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC/CE)

---

Prof. Dr. Jorge Carvalho Brandão  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE)

---

Prof. Dr. Cleidivan Alves dos Santos  
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr)

---

Prof. Dr. Daniel Brandão Menezes  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, pelos inúmeros privilégios.

Aos meus ancestrais que me guiaram até aqui,  
em especial às "Marias" minhas avós,

Lourdes (*In Memoriam*) e Anita.

Aos meus avôs,

Luis Guilherme e Raimundo Gomes (*In Memoriam*)

A mainha e painho, Toinha e Nonato,

As minhas irmãs, Cheila, Amsraiane e Rিকেle,

Aos Meus sobrinhos, Gabriel e Giovana,

A minha companheira Cecília,

Aos que virão depois de mim

## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui e produzir essa tese é fruto de um longo caminho percorrido. Nesse sentido, este trabalho ultrapassa qualquer possível entendimento raso e não se restringe, apenas, a uma simples produção intelectual. Ele faz parte de um projeto existencial, sendo impossível não relacioná-lo ao entrelace de outras vidas e caminhos.

Existo na consciência de que eu não seria eu na inexistência de quem está e esteve comigo. Nada do que fiz foi sozinho. Da mesma forma, também, não o fiz unicamente por mim. Dessa maneira, a gratidão, mais do que opcional, é um desejo, uma obrigação.

Oriundo de uma família pobre e periférica, entretanto privilegiado por ter sido gestado e cercado por um imenso amor, fui constituído, cresci e me constituí como indivíduo tendo como principal referência os meus pais. Dito isso, Inicio meus agradecimentos a minha Mainha (tia toinha, que para mim já operou milagres) e a Painho (seu Raimundo, arrimo de família desde tenra idade) que, sempre com sorriso no rosto, abdicaram de tanta coisa para que eu chegasse até aqui. Obrigado por serem a representação do amor divino para mim.

As minhas irmãs, Amsraiane, Cheila e Rিকেle, por serem parte indissociável de mim e me inspirarem a lutar e melhorar todos os dias.

Às minhas avós, Eugênia Maria (Dona Anita) no auge dos seus 100 anos e Maria de Lourdes (*In Memoriam*) e meus avôs, Luiz Guilherme (*In Memoriam*) e Raimundo Gomes, por terem gerado nossa família que tanto amo e por todos os carões e conselhos.

Aos meus sobrinhos, Gabriel e Giovanna, que me fazem querer ser uma pessoa melhor todos os dias.

Aos outros membros da minha família, pelo apoio durante toda vida.

A minha companheira Cecília, sinônimo de parceria, carinho e amor, que durante esses anos sempre teve sábios conselhos. Ela que me deu a mão, me ajudou e se fez presente em tantos momentos em que eu nem sabia que precisava. Nossa relação, que ressignificou a expressão “estar junto”, me mostra como é bom partilhar a vida com alguém. Obrigado Baby por ser quem você é.

As minhas amigadas (que também são família) que me dão força e incentivam, Rosa, Lia, Sophia, Tamires, Kelrimy, Clésio, Diógenes, Felipe, Bruno, Davi, Danilo e Katiane, sou muito grato por existirem na minha vida.

As amigadas que transcenderam o ambiente laboral e tem parte fundamental no meu desenvolvimento de vida, Iane, Vagna, Germania, Mayara, Meirivani, Arnaldo, Renata e Katiany.

A Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Mazzé), orientadora desta Tese que, em meio a intensa jornada, dedicou tempo e incentivo à pesquisa. Pelos conselhos, ética e liberdade concedida, além de credibilidade e confiança para realizá-la.

Ao Prof. Dr. Wendel Melo Andrade, coorientador do trabalho, que sempre com um sorriso no rosto, prestou preciosos conselhos e me guiou quando tive dificuldades de enxergar o que precisava ser feito. Gratidão pela ajuda, atenção, ética, incentivo e orientação dedicados na elaboração desta Tese.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq-UFC) pelas oportunidades e vivências de estudo que me fizeram crescer enquanto pesquisador.

Aos meus amigos do G-TERCOA/CNPq-UFC, que por meio dos vínculos e conhecimentos me ajudaram a superar esses anos.

Aos meus amigos e colegas de Doutorado RENOEN, em especial ao João, Lara, Roberto, Josi, Efraim, Leo e Suelen, que me fizeram sentir que eu não estava sozinho.

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa – Prof. Dr. Jorge Carvalho Brandão, Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva, Prof. Dr. Cleidivan Alves dos Santos, Prof. Dr. Daniel Brandão Menezes - de maneira muito generosa dispuseram do seu tempo, amplo repertório e conhecimento para a avaliação deste trabalho.

A coordenação do curso de pós-graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN-UFC), em especial à Dra. Maria Goretti de Vasconcelos Silva (*In Memoriam*), pela condução deste programa com tanto cuidado, seriedade e respeito.

A Secretaria da Educação do Ceará e Funcap pelo apoio e financiamento.

Ao professor Luis Capucha, pela recepção e acompanhamento na cidade de Lisboa/Portugal durante minha estada.

Aos meus amigos que fiz no Doutorado sanduíche, uma verdadeira família fora de casa (Eduardo, Alexa, Victor, Eva, Bernardo, Marcelo, Marcela, Cris, Gabi, Bia, Fernanda, Mari, Socorro, Dina, Bianca, Camila, Rodrigo, Carlos e toda “rapa do Tacho”), as coisas só foram como foram porque foram com vocês. Não há palavras que eu possa colocar aqui para representar o meu carinho.

Aos amigos que fiz fora e me ajudaram nesse percurso (Catarina, Mr. Banha, Brian, Ben, Elisaa, Sabrina, Meg).

Aos professores que participaram do curso “Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações” pelos ótimos encontros e discussões, além de terem contribuído imensamente para minha pesquisa.

A Deus, pelos inúmeros privilégios, pelos livramentos visíveis e, principalmente, os invisíveis. Pelo amor, misericórdia, carinho e mão estendida.

Aos meus ancestrais que me guiaram até aqui.

Aos que virão depois de mim e me inspiram todos os dias.

“Eu sou a continuação de um sonho” (BK)

“Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a ‘prática da liberdade’, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.”

Paulo Freire

## RESUMO

O debate sobre as políticas públicas educacionais de avaliação é necessário, complexo e multifacetado, pois envolve um conjunto de influências, interesses e pressões que estabelecem processos complexos, dinâmicos e interdependentes. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) é uma política pública de avaliação do estado, imbricada em questões de poder, discursos e estratégias, a qual consolida-se como um objeto privilegiado de estudo para compreensão das lógicas de regulação e performatividade que atravessam a educação cearense. Parte-se da questão: como se deu o desenvolvimento do SPAECE, enquanto política pública de avaliação do estado do Ceará considerando sua concepção, legitimação, suas implicações na prática, seus resultados, efeitos e desdobramentos? Tem-se como hipótese que o SPAECE foi gestado sob múltiplas influências que o acompanharam na sua trajetória, legitimando-se por meio de dispositivos legais e discursivos que refletem uma racionalidade técnico-gerencial, trazendo em seu escopo concepções que impactam nas práticas escolares, evidenciando questões relacionadas a proficiência dos estudantes e, na prática docente convertendo a avaliação em instrumento de regulação e responsabilização. Objetiva-se analisar o SPAECE como política pública de avaliação ao longo de sua trajetória, utilizando como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball para compreensão da estruturação dessa política pública, sua legitimidade e produção de efeitos no espaço escolar na percepção de professores da rede pública do estado do Ceará. A pesquisa é de natureza básica, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório e descritivo, articulando procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Desenvolveu-se em quatro etapas: revisão teórica, análise documental, coleta de dados empíricos e análise interpretativa. O *lócus* da investigação foi um curso de extensão ofertado na plataforma AVA/G-TERCOA e os colaboradores foram 44 professores da rede pública cearense participantes do curso, intitulado “Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações”, com carga horária de 80h, realizado no período de abril à julho de 2024. As técnicas e instrumentos de coleta de dados incluem análise de legislação, questionários e fóruns de discussão, fundamentados na Análise de

Conteúdo, nas fases: pré-análise; análise do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Os resultados apontam para efeitos de intensificação da responsabilização e da reorganização curricular orientada pela avaliação, bem como um duplo movimento de recontextualização. Revelam, ainda, a transição de um instrumento diagnóstico para um mecanismo de regulação e controle, além de múltiplas interpretações docentes que evidenciam tensões entre o prescrito e o praticado. Conclui-se que o SPAECE opera a partir de mecanismos sofisticados de poder e performatividade que, sob a lente da neutralidade, reconfiguram práticas escolares e tornam visíveis as desigualdades, fomentando lógicas de competição e valorização do desempenho. Paralelamente, uma leitura crítica orientada pelo Ciclo de Políticas revela fragilidades que orientam a necessidade de estudos comprometidos com a emancipação e a justiça social.

**Palavras-chave:** recontextualização; SPAECE; ciclo de políticas; política pública; ensino.

## **ABSTRACT**

The debate on public educational policies regarding assessment is necessary, complex, and multifaceted, as it involves a set of influences, interests, and pressures that establish complex, dynamic, and interdependent processes. The Permanent System for the Evaluation of Basic Education in Ceará (SPAECE) is a state public policy for assessment, intertwined with issues of power, discourse, and strategies, which consolidates itself as a privileged object of study for understanding the logics of regulation and performativity that permeate education in Ceará. The starting question is: how did the development of SPAECE, as a public policy for assessment in the state of Ceará, occur, considering its conception, legitimation, its implications in practice, its results, effects, and unfolding in favor of the development of education in Ceará? The hypothesis is that SPAECE (the Ceará State Assessment System) was conceived under multiple influences that accompanied it throughout its trajectory, legitimizing itself through legal and discursive devices that reflect a technical-managerial rationality, bringing within its scope conceptions that impact school practices, highlighting problems in student proficiency and, in teaching practice, converting assessment into an instrument of regulation and accountability. The objective is to analyze SPAECE as a public policy of assessment throughout its trajectory, using the Policy Cycle approach as an analytical framework to understand the structuring of this public policy, its legitimacy, and its effects on school culture, as perceived by teachers in the public school system of the state of Ceará. The research is basic in nature, qualitative in approach, and exploratory and descriptive in character, articulating bibliographic, documentary, and field research procedures. It was developed in four stages: theoretical review, documentary analysis, empirical data collection, and interpretive analysis. The research was conducted as an extension course offered on the AVA/G-TERCOA platform, and the participants were 44 teachers from the Ceará state public school system who took part in the course, entitled "Public Policies of Evaluation: Effects and Implications," with a workload of 80 hours, held from April to July 2024. Data collection techniques and instruments included analysis of legislation, questionnaires, and discussion forums, based on

Content Analysis, in the following phases: pre-analysis; material analysis; treatment of results, inference, and interpretation. The results point to effects of intensified accountability and curricular reorganization guided by evaluation, as well as a double movement of recontextualization. They also reveal the transition from a diagnostic instrument to a mechanism of regulation and control, in addition to multiple teacher interpretations that highlight tensions between what is prescribed and what is practiced. It is concluded that SPAECE operates through sophisticated mechanisms of power and performativity that, under the lens of neutrality, reconfigure school practices and make inequalities visible, fostering logics of competition and the valorization of performance. In parallel, a critical reading guided by the Policy Cycle reveals weaknesses that highlight the need for studies committed to emancipation and social justice.

**Keywords:** recontextualization; SPAECE; policy cycle; public policy; teaching.

## RÉSUMÉ

Le débat sur les politiques publiques d'évaluation dans l'éducation est nécessaire, complexe et multiforme, car il implique un ensemble d'influences, d'intérêts et de pressions qui instaurent des processus complexes, dynamiques et interdépendants. Le Système permanent d'évaluation de l'éducation de base au Ceará (SPAECE) est une politique publique d'évaluation de l'État, intimement liée à des enjeux de pouvoir, de discours et de stratégies, qui s'impose comme un objet d'étude privilégié pour comprendre les logiques de régulation et de performativité qui imprègnent l'éducation au Ceará. La question initiale est la suivante : comment le SPAECE, en tant que politique publique d'évaluation dans l'État du Ceará, s'est-il développé, compte tenu de sa conception, de sa légitimation, de ses implications pratiques, de ses résultats, de ses effets et de ses conséquences à venir ? L'hypothèse est que le SPAECE (Système d'évaluation de l'État de Ceará) a été conçu sous de multiples influences qui l'ont accompagné tout au long de son développement, se légitimant par des dispositifs juridiques et discursifs reflétant une rationalité technico-managériale. Ce système intègre des conceptions ayant un impact sur les pratiques scolaires, mettant en lumière les enjeux liés aux compétences des élèves et transformant, dans la pratique pédagogique, l'évaluation en un instrument de régulation et de responsabilisation. L'objectif est d'analyser le SPAECE en tant que politique publique d'évaluation tout au long de son évolution, en utilisant le cycle des politiques publiques de Stephen Ball comme cadre d'analyse pour comprendre la structuration de cette politique, sa légitimité et ses effets sur le milieu scolaire, tels que perçus par les enseignants du système scolaire public de l'État de Ceará. La recherche est fondamentale, qualitative, exploratoire et descriptive, et s'appuie sur des procédures de recherche bibliographique, documentaire et de terrain. Elle s'est déroulée en quatre étapes : revue théorique, analyse documentaire, collecte de données empiriques et analyse interprétative. Cette recherche a été menée dans le cadre d'un cours de perfectionnement proposé sur la plateforme AVA/G-TERCOA. Les participants étaient 44 enseignants du système scolaire public de l'État de Ceará, inscrits au cours intitulé « Politiques publiques d'évaluation : effets et

implications », d'une durée de 80 heures, qui s'est déroulé d'avril à juillet 2024. Les techniques et instruments de collecte de données comprenaient l'analyse de la législation, des questionnaires et des forums de discussion, selon une approche d'analyse de contenu, et se sont déroulés en plusieurs phases : pré-analyse ; analyse des données ; traitement, interprétation et analyse des résultats. Les résultats mettent en évidence les effets d'une responsabilisation accrue et d'une réorganisation des programmes scolaires guidée par l'évaluation, ainsi qu'un double mouvement de recontextualisation. Ils révèlent également la transition d'un outil de diagnostic à un mécanisme de régulation et de contrôle, ainsi que la multiplicité des interprétations des enseignants qui soulignent les tensions entre les prescriptions et les pratiques. Il apparaît que le système SPAECE opère grâce à des mécanismes sophistiqués de pouvoir et de performativité qui, sous couvert de neutralité, reconfigurent les pratiques scolaires et rendent visibles les inégalités, favorisant ainsi des logiques de compétition et la valorisation de la performance. Parallèlement, une lecture critique guidée par le cycle des politiques publiques révèle des faiblesses qui soulignent la nécessité d'études engagées en faveur de l'émancipation et de la justice sociale.

**Mots-clés:** recontextualisation; SPAECE; cycle politique; politique publique; enseignement.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos da formulação de políticas (Contexts of policy making).....	60
Figura 2 – Contextos do ciclo de política e suas interrelações.....	66
Figura 3 – Mapa territorial do Ceará.....	135
Figura 4 – Mapa das CREDE do Ceará.....	136
Figura 5 – Fases da Análise de Conteúdo.....	154

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais temas e autores.....	28
Quadro 2 – Lista de documentos analisados.....	100
Quadro 3 – Vertentes do curso de Extensão.....	139
Quadro 4 – Síntese dos procedimentos, técnicas e instrumentos adotados.....	145
Quadro 5 – Síntese da etapa 1.....	147
Quadro 6 – Síntese da etapa 2.....	148
Quadro 7 – Síntese da etapa 3.....	150
Quadro 8 – Síntese da etapa 4.....	152
Quadro 9 – Estrutura da Fase 1 (Pré-Análise).....	155
Quadro 10 – Estrutura da Fase 2 (Exploração do material).....	157
Quadro 11 – Legenda dos dados dos instrumentos.....	158
Quadro 12 – Categorias de análise da pesquisa e pontos observados.....	159
Quadro 13 – Estrutura da Fase 3 (Tratamento dos Resultados).....	160
Quadro 14 – Quantitativo de respostas dos fóruns do curso.....	163
Quadro 15 – Quantitativo de respostas dos questionários do curso.....	163
Quadro 16 – Codificação dos dados.....	164
Quadro 17 – Análise de dados: Frequências por temática.....	166
Quadro 18 – Conceitos e interpretações relacionadas às falas dos professores....	173
Quadro 19 – Categoria de análise 1: Relação entre falas, conceitos e referencial teórico.....	178
Quadro 20 – Categoria de análise 5: níveis de ação.....	244
Quadro 21 – Categoria de análise 5: Benefícios e Problemas apontados.....	253
Quadro 22 – Discussão dos resultados: Estratégias Docentes.....	271

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
Cetrede	Centro de Treinamento e Desenvolvimento
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED/UFC	Faculdade de Educação da UFC
FCPC	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
FUNCAP/CE	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ceará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
G-TERCOA/CNPq/UFC	Grupo Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestações de Serviços
IDE	Índice de Desempenho Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILCA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SEDUC/CE	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação

SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
OCDE	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PPP	Projeto Político Pedagógico
RENOEN/UFC	Rede Nordeste de ensino polo UFC
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ (SPAECE).....</b>	<b>32</b>
<b>2.1</b>	<b>Políticas públicas: conceituação e entendimento.....</b>	<b>33</b>
<b>2.1.1</b>	<b><i>Política accountability.....</i></b>	<b>37</b>
<b>2.1.2</b>	<b><i>Cultura de performance.....</i></b>	<b>43</b>
<b>2.1.3</b>	<b><i>Legitimação do conhecimento.....</i></b>	<b>47</b>
<b>2.1.4</b>	<b><i>As instâncias de poder.....</i></b>	<b>52</b>
<b>2.2</b>	<b>Ciclo de políticas.....</b>	<b>55</b>
<b>2.2.1</b>	<b><i>Bases teórico-metodológicas.....</i></b>	<b>58</b>
<b>2.2.2</b>	<b><i>Contextos.....</i></b>	<b>61</b>
<b>2.2.2.1</b>	<b><i>Contexto de influência.....</i></b>	<b>63</b>
<b>2.2.2.2</b>	<b><i>Contexto de produção do texto político.....</i></b>	<b>66</b>
<b>2.2.2.3</b>	<b><i>Contexto de prática.....</i></b>	<b>69</b>
<b>2.2.2.4</b>	<b><i>Contexto de resultados e efeitos.....</i></b>	<b>72</b>
<b>2.2.2.5</b>	<b><i>Contexto de estratégia política.....</i></b>	<b>74</b>
<b>2.2.3</b>	<b><i>Recontextualização.....</i></b>	<b>77</b>
<b>2.3</b>	<b>Avaliação externa e as políticas de avaliação educacional no Brasil... 85</b>	
<b>2.4</b>	<b>Leis que se relacionam: Percurso histórico do SPAECE.....</b>	<b>92</b>
<b>2.4.1</b>	<b><i>Fase 1: Criação Experimental e Fundamentos Legais Nacionais (1992-1999).....</i></b>	<b>99</b>
<b>2.4.2</b>	<b><i>Fase 2: Institucionalização Formal e Expansão Geográfica (2000-2006)..</i></b> <b>.....</b>	<b>105</b>
<b>2.4.3</b>	<b><i>Fase 3: Integração com Políticas de Apoio e Premiação (2007-2011).</i></b>	<b>108</b>
<b>2.4.4</b>	<b><i>Fase 4: Consolidação de Regime de Colaboração e Estabilização Relativa (2012-2015).....</i></b>	<b>116</b>

2.4.5	<b><i>Fase 5: Reformulações Estruturais e Adaptações Contemporâneas (2015-2024)</i></b> .....	117
2.5	<b>Uma vivência em Portugal</b> .....	119
3	<b>MAPEANDO CONTEXTOS: O SPAECE EM PERSPECTIVA</b> .....	123
3.1	<b>Características da pesquisa</b> .....	124
3.2	<b>Contexto da pesquisa</b> .....	126
3.2.1	<b><i>O Sistema Educacional Cearense</i></b> .....	126
3.1.1.2	<i>O Lócus da pesquisa e seus critérios de escolha</i> .....	129
3.1.1.3	<i>O curso de extensão “Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações”</i> .....	131
3.1.2	<b><i>Os colaboradores da pesquisa e os critérios de escolha</i></b> .....	134
3.1.3	<b><i>Delineando a investigação em função dos objetivos da pesquisa</i></b> ....	136
3.1.4	<b><i>Metodologia de análise dos dados</i></b> .....	143
4	<b>A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COM BASE NO CICLO DE POLÍTICAS</b> .....	152
4.1	<b>Categoria de análise 1: contexto de influência</b> .....	156
4.2	<b>Categoria de análise 2: contexto da produção de texto</b> .....	173
4.3	<b>Categoria de análise 3: contexto da prática</b> .....	188
4.4	<b>Categoria de análise 4: contexto dos resultados e efeitos</b> .....	205
4.5	<b>Categoria de análise 5: contexto de estratégia política</b> .....	225
5	<b>ENTRE O PRESCRITO E O PRATICADO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	247
5.1	<b>Origem e Legitimação</b> .....	248
5.2	<b>Manifestação na prática</b> .....	252
5.3	<b>Impactos, Efeitos e Estratégias</b> .....	254
6	<b>CONCLUSÃO</b> .....	258
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	262
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	

(TCLE).....	274
<b>APÊNDICE B – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC VIA PLATAFORMA BRASIL.....</b>	<b>276</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA (PORTUGAL).....</b>	<b>280</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 1.....</b>	<b>286</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO 2.....</b>	<b>287</b>
<b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO 3.....</b>	<b>288</b>
<b>APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO 4.....</b>	<b>290</b>
<b>APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO 5.....</b>	<b>292</b>
<b>APÊNDICE I – FÓRUM 1.....</b>	<b>293</b>
<b>APÊNDICE J – FÓRUM 2.....</b>	<b>294</b>
<b>APÊNDICE K – FÓRUM 3.....</b>	<b>295</b>
<b>APÊNDICE L – FÓRUM 4.....</b>	<b>296</b>
<b>APÊNDICE M – FÓRUM 5.....</b>	<b>297</b>
<b>APÊNDICE N – FOTOS ENCONTRO 1.....</b>	<b>298</b>
<b>APÊNDICE O – FOTOS ENCONTRO 2.....</b>	<b>299</b>
<b>APÊNDICE P – FOTOS ENCONTRO 3.....</b>	<b>300</b>
<b>APÊNDICE Q – FOTOS ENCONTRO 4.....</b>	<b>301</b>
<b>APÊNDICE R – FOTOS ENCONTRO 5.....</b>	<b>302</b>
<b>ANEXO A - EDITAL QUE REGULAMENTA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO EM CURSOS DE EXTENSÃO.....</b>	<b>304</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO.....</b>	<b>309</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho suscita o debate sobre o tema das políticas públicas educacionais de avaliação, em especial, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) a luz do ciclo de políticas proposto pelo sociólogo Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) . Tal perspectiva permite compreender as políticas não como produtos lineares, mas como processos sociais dinâmicos, atravessados por disputas discursivas, interesses diversos e reinterpretções em diferentes contextos.

Compreender o SPAECE implica reconhecer sua imbricação com outras dimensões e temáticas, tais como o currículo, a prática docente, as avaliações em larga escala e as leis e diretrizes educacionais. Dado que esses assuntos, muitas vezes, se mostram relacionados nas suas respectivas concepções e conceitos.

Deste modo, de forma mais específica, caracteriza-se como objeto de estudo desta pesquisa o processo de desenvolvimento do SPAECE, enquanto política pública de avaliação educacional, ao longo da sua existência, desde a sua concepção, legitimação, implementação em contexto de prática, resultados, efeitos e desdobramentos em outras políticas e ações geradas a partir dele.

Como um dos argumentos de ineditismo desta pesquisa levanta-se que, mesmo o SPAECE existindo a mais de trinta anos, sendo consolidado como a avaliação de larga escala mais importante do estado do Ceará, além de servir de referência, no campo educacional, para todo o país, ainda não há uma visão clara e completa a seu respeito.

Este panorama se agrava ao pensar em abranger, em uma mesma pesquisa, todas as suas nuances de uma política como a do objeto de estudo, sob a abordagem metodológica proposta (concepção, legitimação, implementação em contexto de prática, resultados, efeitos e desdobramentos em outras políticas e ações).

O interesse por esse estudo faz parte de uma construção histórica de vida, dado que entendemos a identificação enquanto pesquisador, a partir da identificação

enquanto professor. Neste sentido, historicamente, me aproximo do tema por ser professor de matemática da Educação Básica da rede pública de ensino do estado do Ceará há mais de 15 anos e, durante toda minha trajetória em que estou imerso na educação, sou afetado por essa política de diferentes maneiras (como na preocupação com resultados e conteúdos) e em diferentes situações (seja em sala de aula ou na secretaria de educação, como exemplo). O SPAECE, perpassa por vários setores dentro da estrutura organizacional da educação do estado e, em todo meu caminho, ele se fez presente na minha vida de alguma maneira, mas o entendimento dele como um todo, em uma visão mais global e holística, embasada e aprofundada dessa política pública educacional, não.

Inquietações como o impacto das avaliações externas na prática pedagógica, a pressão por resultados, a responsabilização dos professores, o engajamento e motivação dos estudantes e as desigualdades, sejam elas por localidade, estrutura e suporte, foram motivadores do interesse na pesquisa.

Permeado desses interesses, foi dentro do Grupo Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq/UFC) que tive a oportunidade de estudar alguns assuntos extremamente relevantes na educação e com isso, melhorar meu nível de consciência sobre os assuntos e as relações que a cercam.

É importante destacar que faremos uso, no desenrolar de todo trabalho, da linguagem na primeira pessoa do plural, por entender que um trabalho desta magnitude não é feito sozinho, mas sim, a muitas mãos e com contribuições de vários envolvidos.

O debate sobre políticas públicas na sociedade, nas últimas 3 décadas, é extenso, denso e complexo. Repleto de um conjunto de influências, pressões e dinâmicas (Avelar, 2016) em que se faz necessário ressaltar a importância, necessidades, construções e a quem elas se destinam. De fato, é de grande relevância a necessidade de tal discussão, especialmente, a partir da participação da sociedade civil por meio de consultas públicas, audiências, fóruns de debates e de outras formas de diálogo, especialmente a pesquisa.

Essas políticas, são ações, programas e projetos desenvolvidos pelo Estado para atender às necessidades da sociedade nas mais diversas áreas, sendo definidas a partir de um processo de formulação, implementação, monitoramento e

avaliação. Elas objetivam, em teoria, a promoção do bem-estar social, a garantia de direitos, a redução de desigualdades e o fomento do desenvolvimento econômico e social do país.

Uma das delimitações das políticas públicas se dá no campo educacional. Neste campo de natureza complexa e controversa (Mainardes, 2006), as políticas públicas educacionais também podem ser implementadas por meio de leis, regulamentações, programas de governo, parcerias público-privadas entre outras medidas governamentais. Seu intuito é a promoção da educação como um direito universal e como uma ferramenta fundamental para a transformação social.

As avaliações externas são algumas das ferramentas capazes de fomentar as políticas públicas educacionais, sendo considerada estratégica como subsídio indispensável para a formulação e monitoramento dessas políticas (Santos e Ortigão, 2016). Entre suas características, podemos citar a possibilidade de identificar problemas e permitir interpretações para apontar possíveis soluções. Por meio das avaliações, é possível medir o impacto de determinada ação já tomada, além de subsidiar outras decisões mantendo um bom nível de transparência, o que é imprescindível, especialmente na gestão pública.

No contexto internacional, existem avaliações que servem de parâmetro para muitos países. O *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>1</sup> se mostra como uma das ações produzidas por setores de gestão no âmbito da avaliação educacional. Tendo o intuito de que os resultados dessa avaliação possam ser utilizados pelos governos para definição ou redirecionamento de políticas educacionais (Ortigão *et al*, 2018), focados em uma melhora na Educação Básica.

Ocorrendo desde o ano 2000, com uma periodicidade de 3 anos e abrangendo as áreas de matemática, leitura e ciências, o PISA é uma avaliação externa que pode ser tomada como um exemplo característico de um mecanismo de mensuração, acompanhamento e controle de uma política pública. Criado pela *Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE)*<sup>2</sup> em resposta às demandas das nações constituintes da organização para a obtenção de insumos regulares e confiáveis sobre os conhecimentos e competências dos seus estudantes

---

<sup>1</sup> Tradução nossa: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

<sup>2</sup> Tradução nossa: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

e o desempenho dos seus sistemas educacionais num contexto internacional (Fontanive, N. *et all*, 2021).

No Brasil, as avaliações externas já fazem parte da realidade da educação há um bom tempo. Ainda na década de 1980, a partir de uma tendência internacional, foi criado um sistema de avaliação da educação em caráter nacional, externo e de larga escala denominado como Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP). Tal sistema findou, mas tinha o objetivo de testar instrumentos e procedimentos que se referiam a este tipo de avaliação (Ceará, 2005).

Como uma espécie de continuidade do projeto e de forma ainda mais ampla, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ganhou a continuidade que o SAEP não teve. Este abrangeu redes públicas e privadas e vários níveis da educação com o intuito de mensurar a qualidade da educação brasileira, subsidiando as decisões acerca de políticas públicas educacionais (Silva, 2010).

O Ceará se mostra como um estado pioneiro no que se refere a construção de um sistema de avaliação educacional próprio (Andrade, 2023). Ele criou, em 1992, o SPAECE, com uma matriz de referência própria e em sintonia com o SAEB, objetivando subsidiar mudanças, monitoramento e ajustes nas políticas educacionais e, por conseguinte, na educação do estado.

Entendemos o SPAECE como uma política pública de avaliação do estado do Ceará (Andrade; Silva e Santos, 2024), sendo assim, constituída de diferentes sentidos e significados e que deve ser entendida também como formada por processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados pelas escolas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Sendo assim, esta política pode e precisa ser analisada. Para isso, uma das possibilidades de análise é fazer uso do ciclo de políticas, baseados nos trabalhos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, que se constitui em um referencial para a análise das políticas públicas educacionais (Mainardes, 2006).

O que no início os pesquisadores tentaram caracterizar a política como sendo composta por um ciclo contínuo de 3 partes (a política proposta, a política de fato e a política em uso) esse conceito foi estendido para cinco contextos a posteriori. Estas três partes que depois foram caracterizadas como contextos, receberam o nome de Contexto de Influência, Contexto de Produção de Texto e Contexto da

Prática (Bowe; Ball; Gold, 1992). Logo depois, são acrescentados mais dois contextos, o de Resultados/Efeitos e o de Estratégia Política (Ball, 1994), atribuindo um maior detalhamento ao que foi proposto anteriormente.

Os cinco contextos propostos pelo autor, dão conta de uma análise mais profunda e holística de um entendimento sobre uma política específica, dado que eles perpassam por todos os campos que a envolvem. Desde onde as políticas são pensadas, disputadas, tensionadas e emergidas (Contexto de influência), passando pela variedade de discursos e textos, escritos ou não, com suas respectivas relações de poder envoltas em cada um (Contexto de produção do texto), perpassando pelas múltiplas representações, interpretações, reproduções, negações, atuações e mudanças (Contexto de prática), pelas desigualdades, impactos e transformações que foram gerados e/ou aprofundados por meio da política (Contexto de Resultados/efeitos) e os processos, ações e atitudes tomadas com seus respectivas naturezas sociais e políticas, indispensáveis para o trato com as desigualdades originadas e/ou reproduzidas pela política em análise (Contexto de estratégia).

Se faz necessário ressaltar que, em nosso entendimento, assim como dos autores que embasam nossa pesquisa (Ball, 1994; Mainardes 2006, 2007; Lopes e Macedo, 2011) que o ciclo de políticas se apresenta de forma contínua e não possui (ou impõe) modos de hierarquias entre os contextos.

Um outro aspecto de destaque é o conceito de recontextualização. Este termo, que será melhor definido e trabalhado ao decorrer do texto, possui características importantes e de grande valia para a análise. Inicialmente, pode ser entendido como os processos de mudanças e transposições sofridas de um elemento, no nosso caso a política, de um determinado contexto para outro.

De acordo com os assuntos levantados anteriormente, que envolvem o pensamento sobre as políticas públicas educacionais, avaliação, o SPAECE e seus processos, despertou-se o interesse de investigar a relação entre eles. Buscamos nesta pesquisa, responder a seguinte questão central que orienta todo este trabalho: Como se deu o desenvolvimento do SPAECE enquanto política pública de avaliação no estado do Ceará considerando sua concepção, legitimação, suas implicações na prática, seus resultados, efeitos e desdobramento?

A partir desta questão central, surgem outros questionamentos específicos que oferecem suporte e detalham ainda mais a busca, entre eles, podemos destacar:

- 1) De que forma o SPAECE se originou e se legitimou, especialmente de forma documental, enquanto política pública educacional?
- 2) De que maneira o SPAECE, enquanto política pública de avaliação educacional se manifesta na prática?
- 3) Quais os principais impactos, resultados, efeitos, desdobramentos e estratégias que têm como base o SPAECE?

Diante da questão central colocada e das questões específicas que a embasam, levantamos a hipótese que o SPAECE teve múltiplas influências que o acompanha na sua trajetória como política pública de avaliação, se legitima nos documentos oficiais que denotam o pensamento dos gestores, trazendo em seu escopo concepções que impactam nas práticas escolares, evidenciando questões relacionadas à proficiência dos alunos, e na formação docente.

Desta forma, defendemos a tese que o SPAECE se configura como política pública de avaliação que, na sua concepção e escrita, foi influenciado de diversas formas que ecoam na atualidade, retrata as intenções do governo de estado do Ceará e, ao longo da sua trajetória de existência, além de se manifestar no cotidiano dos atores educacionais, desde os alunos e professores, até a própria concepção de educação estadual enquanto rede, por meio de mecanismos de poder capazes de modificar a dinâmica das escolas, trazendo como resultados um fomento a ações de ranqueamento e a uma cultura de performance por meio de estruturas de responsabilização dos sujeitos e entidades envolvidas.

Em conformidade com a problemática levantada, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o SPAECE como política pública de avaliação ao longo de sua trajetória, utilizando como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2012) para compreensão da estruturação dessa política pública, sua legitimidade e produção de efeitos no espaço escolar na percepção de professores da rede pública do estado do Ceará.

Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos foram traçados, quais sejam: 1) Compreender a concepção e legitimação do SPAECE, enquanto política pública educacional de avaliação, observando as influências que desencadearam na sua criação, a partir de textos, documentos e leis que o

subsidiaram e o subsidiam; 2) Identificar as implicações e os impactos do SPAECE na vivência escolar, pela participação dos professores em uma formação docente; 3) Apresentar as implicações, causas e efeitos do SPAECE a partir das contribuições/participações dos professores por meio de uma ação formativa investigando os desdobramentos e estratégias políticas que surgiram ou tem como base o SPAECE.

Considerando que este trabalho discorre sobre algumas temáticas distintas, mas que elas se inter relacionam, nos embasamos em alguns autores e autoras que já se debruçaram e possuem um reconhecido trabalho sobre cada tema, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Principais temas e autores

<b>Temas</b>	<b>Autores (anos)</b>
Políticas Públicas Educacionais	Andrade (2023); Apple (1989, 2006, 2017); Ball (1992, 2016); Bernstein (1996, 1999, 2003); Bowe (1992); Lopes (2004, 2010, 2015); Mainardes (2006, 2011, 2018); Ravitch(2010) e Santos (2016, 2018, 2020)
Responsabilização e <i>Accountability</i>	O'Donnell (1998); Schedler (2004); Afonso (2009, 2010, 2013); Campos (1999); Schneider (2015, 2019)
Prática docente/práxis e função da escola	Freire (2016, 2017, 2021, 2022);
Performatividade e Ciclo de Políticas	Ball (1994, 2002, 2005, 2010, 2016); Mainardes (2004, 2006, 2007, 2009, 2013, 2015) e Andrade (2023)
Avaliação	Freitas et al. (2009); Santos (2016); Ortigão (2005, 2017, 2018), Lopes (2007) e Luckesi

	(2002 e 2012)
Ideologia e Relação de poder	Apple (2002, 2006, 2017); Bourdieu (1992, 1996, 2007) e Foucault (2005, 2014).
Currículo	Santos (2018, 2021), Andrade (2023), Lopes e Macedo (2011), Silva (2017), Macedo (2017) e Lopes (2005)

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

Para a execução desta pesquisa e, considerando sua viabilidade e possibilidades, optamos pela realização em Fortaleza, capital do estado do Ceará, mais especificamente e sendo configurado como *lócus* de pesquisa um curso de extensão que foi realizado por meio da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC) e do G-TERCOA/CNPq/UFC, intitulado “Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações” que será melhor detalhado mais adiante. É válido ressaltar que não pretendemos tomar os resultados aqui obtidos como universais ou, sequer, representativos de todo o estado.

Os professores participantes do curso de extensão acima mencionado estão imbricados e compõem o grupo de colaboradores desta pesquisa. A seleção e os critérios de escolha utilizados, bem como o modo de participação dos colaboradores será detalhado mais adiante.

Como percurso estruturamos esta pesquisa em 4 etapas baseadas em procedimentos de pesquisa já consolidados, sendo elas o estudo bibliográfico, como a etapa 1, pois buscamos compreender o surgimento do SPAECE, observando a realidade da época, as influências e o panorama educacional. Além disso, levamos em conta também, outras ações e desdobramentos que tiveram em sua origem, base ou ligação com esta política pública.

No sentido de proporcionar um melhor desenvolvimento do trabalho e um aprofundamento sobre a temática das avaliações externas, foi possível realizar Doutorado Sanduíche no Exterior, com foco e objetivo na internacionalização do programa de doutorado da Rede Nordeste de ensino polo UFC (RENOEN/UFC), na cidade de Lisboa/Portugal, que aconteceu no período de setembro de 2024 a

fevereiro de 2025, fomentada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ceará (FUNCAP/CE). Desta forma, existiu a oportunidade de ampliação de conhecimentos relacionados às avaliações em um outro país.

A experiência do doutorado sanduíche se fez importante para o aprofundamento do conhecimento de outros modos de organização e gestão das avaliações, além da oportunidade de conhecer a realidade da educação, escolas e universidades de Portugal, possibilitando a reflexão de forma crítica sobre realidades tão diferentes. Ressalto, porém, não ser a ideia a realização de comparações, mas sim uma tentativa de identificar outras formas e maneiras possíveis para a melhoria da educação brasileira.

O estudo bibliográfico nos forneceu aporte teórico para todas as discussões levantadas. Nesta etapa, nos debruçamos sobre materiais já publicados como livros, revistas, artigos e trabalhos científicos sobre os temas pertinentes a esta investigação.

A Pesquisa documental, etapa 2 da pesquisa, foi realizada a partir da análise dos documentos primários, entre eles relatórios, ofícios, leis e diretrizes. Nela, buscamos entender como o SPAECE se legitimou enquanto política, bem como as bases legais que deram aporte às outras estratégias que surgiram por conta da avaliação.

A etapa 3 foi a Pesquisa de campo por meio da realização de um curso de extensão, onde foram coletados dados referentes às concepções dos professores, colaboradores da pesquisa, sobre o SPAECE e sua influência no fazer pedagógico, bem como as implicações no cotidiano dos professores e na dinâmica escolar.

A etapa 4, foi a construção deste documento de tese, a partir da sistematização, análise dos dados coletados e discussão dos resultados dos dados obtidos.

É necessário destacar que, apesar da pesquisa está dividida em etapas, estas não seguem uma ordem engessada nem são mutuamente excludentes, isto é, houve períodos em que mais de uma etapa esteve acontecendo simultaneamente.

Como procedimento de análise dos dados, nos fundamentamos em Bardin (2016) utilizando a análise de conteúdo. Para isso, buscaremos analisar e interpretar

de forma crítica os dados obtidos, no intuito de identificar os processos do SPAECE, desde sua concepção até seus desdobramentos.

Ressaltamos que esta pesquisa irá investigar o SPAECE enquanto política pública de avaliação educacional observando-o por meio de seus contextos, a partir dos pressupostos propostos de Ball (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) no ciclo de políticas.

Esperamos que este estudo possa contribuir de modo significativo para a educação, em especial a cearense, no sentido de que os atores do processo educativo, sejam professores, gestores, comunidade escolar ou pesquisadores, estejam cada vez mais munidos de informação e embasamento para a execução de suas atividades.

Organizamos este trabalho em 6 seções, começando com esta introdução sendo a primeira delas.

Na seção 2, intitulada “O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ (SPAECE)” situamos nosso entendimento sobre o conceito de políticas públicas, em especial as políticas educacionais de avaliação, situando o SPAECE nesse âmbito.

Além disso, debatemos conceitos caros para esta discussão como o de *Accountability*, cultura de performance, legitimação do conhecimento e instâncias de poder. Em seguida, nos aprofundamos de maneira mais intensa sobre os conceitos e definições do ciclo de políticas, base para os estudos e a realização deste trabalho. Nele detalharemos melhor seus contextos e o conceito de recontextualização no qual nos apoiaremos para a análise do SPAECE.

Encerramos esta seção com o percurso histórico do SPAECE de forma crítica, sendo analisado sob nossa perspectiva, relacionando-o com o contexto de texto em Ball (1993, 1994). Para isto, construímos uma linha temporal com bases nos documentos que se relacionam com a avaliação.

Já na seção 3, nomeada de “MAPEANDO CONTEXTOS: O SPAECE EM PERSPECTIVA”, apresentamos como a pesquisa foi estruturada, elencando suas características, colaboradores, *locus*, bem como os procedimentos e técnicas que foram utilizados.

A quarta seção intitulada “INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COM BASE NO CICLO DE POLÍTICAS” nos concentramos na análise dos dados e no debate a respeito dos resultados levantados de acordo com o referencial teórico utilizado nas seções anteriores.

Na seção de número 5, intitulada “ENTRE O PRESCRITO E O PRATICADO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS” nos detivemos à discussão dos resultados em função das questões de pesquisa, evidenciando os dados levantados e fazendo relação com a problemática trazida no início do trabalho.

Por último, na sexta seção, apresentamos as conclusões, que discorrem sobre tudo que trouxemos e levantamos no texto.

Assim, na seção seguinte apresentamos reflexões sobre a temática do SPAECE enquanto política pública educacional de avaliação no intuito de fazer uma imersão em todos os conceitos inerentes e caros e que envolvem este objeto de estudo que nos propomos a trabalhar.

## **2 O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ (SPAECE)**

Nas últimas décadas a temática de avaliação educacional tem obtido cada vez mais centralidade no âmbito da educação. A criação de testes, exames, métricas e sistemas de avaliação em diversos países, o que inclui o Brasil, é um testemunho disso. Em um mundo tomado pela globalização, é difícil conceber um país que não faça uso de um sistema avaliativo na sua rede de ensino. Com o passar do tempo, a avaliação vem se configurando cada vez mais organizada, sistêmica, natural e detentora de aspectos regulatórios.

Poucos foram os temas que geraram tantos estudos e investigações. Pesquisadores e especialistas buscaram compreender essa realidade, desenvolvendo instrumentos cada vez mais refinados. Os docentes construíram grande parte de sua autoridade pedagógica e até de sua identidade profissional, a partir da prática avaliativa. Os formuladores de políticas públicas colocaram a avaliação no cerne de suas agendas. As famílias, por sua vez, sempre a perceberam como o principal elo de relação com a escola. (Nóvoa , 2009, cit. *in* Fernandes, 2009, p. 14).

Assim, mesmo assumindo um local de notoriedade, sendo base para criação de políticas públicas, processos decisórios e organização do trabalho docente, a avaliação é um tema bastante polêmico.

A avaliação externa é um procedimento que tem a intenção de analisar e avaliar as práticas tomadas por uma instituição, cujo o objetivo é o fornecimento de um diagnóstico imparcial do que está sendo avaliado, do mesmo modo que objetiva a identificação de fragilidades e potências para a recomendação de ações focados na melhoria, na eficiência e eficácia. Conforme refletem Matos (2019) e Andrade (2023), sistemas permanentes de avaliação são dispositivos que ultrapassam a mera aplicação de testes, configurando-se como estratégias estruturantes das políticas públicas educacionais, que articulam diagnóstico, regulação e responsabilização

Esta seção tem por objetivo expor e localizar o SPAECE no panorama político da avaliação educacional no Brasil. Partimos, inicialmente, da conjuntura

histórica desta avaliação de forma política e sistêmica a nível estadual, como também das relações estabelecidas entre ela com outros contextos e significados de envolvimento educacional.

Desta forma, temos a intenção de colocar de maneira descritiva os aspectos políticos e de ordem técnica que aconteceram e influenciaram a criação, construção e mudanças sofridas pelo SPAECE ao longo da sua existência em seus 32 anos. Com isso, a avaliação será colocada dentro da estrutura educacional do estado e relacionada com outras ações governamentais e programas de educação que foram experienciados no Ceará. Antes, porém, discutiremos conceitos importantes para o entendimento do SPAECE.

## **2.1 Políticas públicas: conceituação e entendimento**

Nesta seção, apresentamos um debate sobre as políticas públicas, especialmente as educacionais, buscando compreender seus conceitos e implicações para o estudo do SPAECE. Concentramo-nos em elementos relevantes para a análise da trajetória desse sistema avaliativo, dialogando com autores como Andrade (2023), Apple (1989, 2006, 2017), Ball (2014, 2016), Bernstein (1996, 1999, 2003), Bowe (1992), Lopes (2004, 2010, 2013), Macedo (2016), Mainardes (2006, 2007, 2015), Ortigão (2018, 2021), Ravitch (2010) e Santos (2016, 2018, 2020, 2021), entre outros.

Inicialmente, tratamos da conceituação do termo "política pública" e seu entendimento neste trabalho. Em seguida, particionamos a escrita em quatro subseções: a primeira aborda do conceito de *accountability* e sua relação com o objeto de estudo; a segunda discute a temática da cultura de performance nas políticas públicas de avaliação; a terceira desenvolve a ideia de legitimação do conhecimento e sua relação com as políticas avaliativas; e a quarta explora as instâncias de poder e seus vínculos com os temas anteriores.

O termo "política" é polissêmico e pode variar conforme o referencial teórico adotado (Espinoza, 2015). Entendemos, assim como Ball (1997), que as políticas são sistemas de valores e significados instáveis, com diversos sentidos e alusões, que atribuem importância a determinadas ações e comportamentos. Essa perspectiva nos ajuda a entender que as políticas não são neutras, mas produtos de

processos políticos e sociais atravessados por disputas de poder, interesses e valores.

Em português, a palavra “política” assume múltiplos sentidos. Na língua inglesa, essa distinção é mais clara, e pode ser entendida em dois conceitos diferentes: o de “*politics*” e o de “*policy*” (Campos, 2020). A palavra inglesa *policy* faz menção a um conjunto de ações de cunho político, entre eles a formulação, decisão e implementação por meio de organizações, já o termo *politics*, se caracteriza como a “atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem” (Secchi, 2013, p.1). Assim, nos interessa principalmente o primeiro sentido.

No campo da ciência política há uma diferenciação ainda maior, utilizando as palavras inglesas, *polity*, *politics* e *policy*, sendo a primeira utilizada para as instituições políticas, a segunda para os processos e atividade política e a última para os conteúdos da política, isto é, a própria ação ou, de outra maneira, “a configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas” (Frey, 2000, p. 216).

Partimos do princípio que as políticas não podem ser vistas de forma neutra, entretanto, elas são resultados de um percurso político e são elaboradas por uma sociedade multi estruturada. São valores simbólicos em um sistema que representam, justificam e legitimam decisões (Ball, 1998). Entendemos que as políticas públicas são os meios pelo qual o Estado se integra com a sociedade e com o governo, ou de outra forma, podemos entendê-las como “o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (Höfling, 2001, p.31). Nas palavras de Ball e Mainardes (2011, p. 161), a política pública “é a expressão do poder público, que constroi um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local.”.

No campo educacional, as políticas públicas desempenham papel fundamental na definição da qualidade, acesso, equidade e permanência no sistema de ensino. Elementos como currículo, metodologias, recursos, formações, avaliações, inclusão e inovação fazem parte das dimensões que essas políticas abordam. A relação entre política e educação é complexa e multifacetada, refletindo as prioridades, valores e aspirações de cada contexto histórico e social.

No que toca ao pensamento sobre as avaliações de políticas, em um aspecto mais geral, “a avaliação de políticas e programas na área educacional surge numa conjuntura de transformações da sociedade contemporânea marcada pela reestruturação produtiva do capitalismo e a concomitante reforma do estado” (Campos, 2020, p.25) e podemos nos referir a elas como sendo um conjunto de processos que regem as relações dentro de uma sociedade. Envolvendo a sua governança, organização, gestão e ligações entre seus entes e pessoas pertencentes a este meio, não estando limitada à esfera puramente governamental, mas abrangendo também, diversas áreas da vida social, econômica e cultural.

A relação entre as políticas públicas e a avaliação é cíclica e interdependente. As políticas orientam a avaliação, enquanto os resultados das avaliações subsidiam o ajuste e a reformulação das políticas. Essa interação é vital para garantir um sistema educacional eficaz, equitativo e adaptável às necessidades sociais. No entanto, como alertam Ball (2004), Apple (2006) e Ravitch (2010), essa lógica pode gerar efeitos colaterais, como o estreitamento curricular, a performatividade e a responsabilização excessiva de professores e escolas.

Entre os principais aspectos da política podemos citar os de tomadas de decisões, governança (estruturação e administração), conflito de interesses, participação cidadã, relações entre as pessoas, sistemas políticos e poder. Sendo um campo amplo de abrangência pois vai incidir desde o conceito ou elaboração de alguma ideia, passando pelos interesses e conflitos envolvidos a a aplicação e uso daquilo que foi gerido e transformado no meio desse processo (Bobbio, 1998).

Um dos recortes que podemos fazer sobre o conceito da política se dá na esfera pública, a expressão condensada no termo “políticas públicas” abrange ações, programas, planos e decisões tomadas pelos governos para abordar problemas ou questões específicas na sociedade (Secchi, 2013). Tais políticas são elaboradas para influenciar e orientar o comportamento, a conduta e as condições de vida dos participantes de uma sociedade, tendo geralmente como objetivo base a promoção do bem-estar social, a resolução de problemas, o alcance de metas previamente elaboradas e o atendimento das necessidades públicas.

Essas políticas, possuem características importantes que devem ser elucidadas, como clareza nos objetivos, tomada de decisões, planejamento de recursos, envolvimento com a sociedade, monitoramento e avaliação.

No que se destina a educação, é fundamental ressaltar que as políticas públicas que, neste caso, podemos chamar de educacionais, desempenham um papel imprescindível na determinação da qualidade, acesso, equidade, amplitude, permanência, dentro do sistema de educação do país. Possuem características amplas e dão base para uma grande gama de questões e estratégias que visam a melhoria da educação como um todo.

Elementos como acesso à educação, qualidade do ensino, estrutura, suportes, equidade educacional, financiamentos, recursos, inovação, tecnologias e participação fazem parte da gama de elementos que estas políticas lidam no cotidiano. A relação política e educação é complexa e multifacetada e tem repercussão direta na importância que é atribuída à educação.

No que diz respeito à relação entre as políticas públicas educacionais e o ensino, destacamos um elo muito forte, dado que as políticas agem sobre elementos como o currículo, as metodologias, os recursos, as formações, as avaliações, a inclusão, ao acesso e a inovação (Lopes, 2005). Esta relação é dinâmica e evidencia as prioridades, pensamentos, ideias, valores e aspirações do campo educacional de acordo com o momento de cada local (Libâneo, 2013). É nesta relação que são estabelecidas as metas e padrões de desempenho, bem como é pensado o monitoramento e aprimoramento das práticas pedagógicas e avaliações.

Uma outra seara com quem a política pública mantém uma estrita relação é no campo da avaliação. Esta se mostra de caráter cíclico e interdependente, pois as políticas informam a avaliação, enquanto os resultados da avaliação ajudam a ajustar e orientar as políticas para melhorar continuamente o sistema educacional. Essa interação é vital para garantir um sistema educacional eficaz, equitativo e adaptável às necessidades em constante evolução da sociedade.

Partindo de uma perspectiva histórica, nesses últimos anos, novas ações de teor político e com viés curricular, no contexto de um mundo globalizado, são forjadas. A exemplo disso, temos uma gama de ações, programas, projetos e políticas de responsabilização (*accountability*). Neste escopo se inclui aquelas que trazem em

seu bojo a valorização da educação e são, inclusive, respaldadas oficialmente. Ações como as realizações de avaliações externas que, em alguma medida, visam a conferência dos atendimentos de exigências colocadas nas políticas e que estreitam as possibilidades de mobilidade das instituições como escolas, por exemplo.

Embora essas políticas possam oferecer dados importantes para o diagnóstico educacional, também operam como mecanismos de controle e regulação, refletindo tensões entre gestão democrática e gerencialismo, entre formação integral e treinamento para testes (Andrade, 2023; Santos, 2016). Essa ambivalência será explorada nas próximas subseções, ao discutirmos os conceitos de *accountability*, cultura de performance, legitimação do conhecimento e instâncias de poder.

### **2.1.1 Política *accountability***

Nos últimos 30 anos, as políticas públicas educacionais brasileiras vêm sendo fortemente marcadas por uma racionalidade gerencialista<sup>3</sup> (lunes, 2014; Secchi, 2009; Hypolito, 2011), que privilegia a mensuração de resultados e a adoção de mecanismos de responsabilização dos sujeitos escolares. No âmbito deste movimento e ancorado na ascensão do discurso da qualidade na educação, emergem com força as avaliações em larga escala como instrumentos centrais de monitoramento do desempenho das redes de ensino.

Inserida nesse contexto, a noção de *accountability*, comumente traduzida como responsabilização ou prestação de contas, refere-se à exigência de que instituições públicas, gestores e professores sejam responsabilizados por seus resultados, especialmente no que se refere ao desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas. Em termos gerais, remetem às obrigações de indivíduos, organizações e governos prestarem contas sobre suas ações e resultados (Kettl,

---

<sup>3</sup> lunes (2014) analisa a introdução gradual de técnicas gerenciais nas escolas e o impacto do paradigma gerencial sobre o trabalho docente, mostrando como os princípios de eficiência e produtividade foram transferidos do setor empresarial para a gestão escolar. Secchi (2009) apresenta o conceito de Nova Gestão Pública como “um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública, baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade” (p. 352-353), articulando esses valores ao setor educacional e Hypolito (2011) descreve como “os modelos gerencialistas vêm sendo introduzidos às escolas aos poucos e com diferentes roupas” (p. 7), enfatizando a melhoria de métricas de desempenho, responsabilização e competição no cotidiano escolar.

2005). No campo educacional, assume o sentido de vincular o desempenho de estudantes, professores e gestores aos resultados institucionais, criando um plano de observação e avaliação permanente.

Embora possa parecer uma proposta neutra ou tecnicamente justificável, o conceito de *accountability*, em sua aplicação no campo educacional, carrega implicações políticas, epistemológicas e pedagógicas profundas. O conceito passa a ocupar um lugar de destaque nas reformas educacionais, atuando como um dispositivo de regulação das práticas escolares e de controle dos resultados obtidos.

Ao lidarmos com políticas, automaticamente lidamos com gestão. No Brasil, especialmente desde a década de 90, foi introduzido o modelo de gerencialismo (Lunes, 2014). A administração pública gerencial ou, de outra forma, a nova gestão pública (*new public management*) é “um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública, baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade” (Secchi, 2009, p. 354).

Esses valores, trazidos pelo gerencialismo, podem ser somados a outros como o de produtividade, o de orientação ao serviço, o de descentralização, o de eficiência na prestação de serviços, o de *marketization*<sup>4</sup> e de *accountability* (Kettl, 2005). Tais conceitos triunfaram e demonstraram hegemonia por parte do poder executivo e, no campo do poder legislativo, tais valores coexistem com ideais democráticos expressos nas legislações brasileiras como na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, revelando tensão entre a gestão democrática e o gerencialismo tecnocrático.

No contexto brasileiro, Andrade (2023) explica que essa racionalidade emergiu em meio às reformas estatais dos anos 1990 e ao advento do Estado avaliador, modelo que redefine a função pública da educação sob a lógica do monitoramento de desempenho. Nesse sentido, Afonso (2012) define a responsabilização educacional a partir de três pilares interdependentes, sendo eles a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Ele nos alerta que, embora prometa transparência e governança, essa política frequentemente resulta em

---

<sup>4</sup> Marketization é a expressão usada para a utilização de mecanismos de mercado dentro da esfera pública. Exemplos de mecanismos de mercado é a liberdade de escolha de provedor por parte do usuário do serviço público e a introdução da competição entre órgãos públicos e entre órgãos públicos e agentes privados (Secchi, 2009)

mecanismos de culpabilização e controle vertical, distantes de modelos verdadeiramente participativos.

Mais incisivamente, Freitas (2014) argumenta que as políticas de *accountability* operam sob uma certa ilusão de justiça, onde se vendem como garantidas de equidade e melhoria, quando, na realidade, legitimam exclusões e aprofundam desigualdades, ao transformarem problemas estruturais em responsabilidades individuais dos educadores.

Como dito anteriormente, vinculado às políticas públicas educacionais estão elementos como a avaliação, implementação, acompanhamento e, não menos importante que estes, a responsabilidade ou a prestação de contas que uma política venha a ter.

Nos últimos anos, pesquisadores vêm utilizando o termo "*accountability*" para representar uma ideia que circunda esses elementos. Os modelos generalistas têm influenciado vários setores, inclusive a escola. Hypolito (2011, p.7) informa que "nas escolas, os modelos gerencialistas vêm sendo introduzidos aos poucos e com diferentes roupagens", isto é, tal modelo adentra o sistema educacional de forma sutil e de diferentes maneiras que podem passar despercebidos a olhares não atentos.

As políticas de *accountability*, para Ball (2004, 2016), integram as tecnologias de governamentalidade neoliberais que remodelam o trabalho docente e instituem uma cultura de performatividade, ou seja, um regime de regulação em que o valor e a identidade dos indivíduos passam a ser definidos por estatísticas e *rankings*. Ball (2001) caracteriza esse processo como moralização do desempenho, em que o desempenho não é apenas uma medida técnica, mas torna-se questão de moralidade e responsabilidade pessoal, criando uma carga emocional e psicológica sobre professores e gestores.

Esse novo regime de poder, como diria Foucault (1979, 2008), não opera pela coerção direta, mas pela produção de sujeitos autorregulados, que internalizam o olhar avaliativo e se reconstróem como empreendedores de si mesmos.

O termo *accountability* tem suas origens na palavra inglesa *account*, que pode ser traduzida como conta ou responsabilidade. O conceito em si faz referência à obrigação de prestar contas por ações, decisões e resultados. Ele é comumente usado nos contextos de governança, gestão e responsabilidade social, indicando a

responsabilidade de indivíduos, organizações ou governos pela condução adequada de suas atividades. O conceito se associa ainda a transparência, responsabilidade e prestação de contas onde deve contemplar entes interessados, que façam parte do meio interno ou externo a política. É válido ressaltar que o conceito não tem uma origem única, mas, na maneira em que ele foi se estabelecendo, reflete na carência de se instituir meios que assegurem a responsabilidade e transparência naquilo que é feito.

É válido destacar que é a partir do efetivo organização da sociedade em prol do capital e que resultaram na necessidade de reconfiguração do papel do Estado brasileiro, no final do último século e culminaram com a implementação do modelo de Estado Avaliador que partimos do entendimento das políticas de *Accountability* e da cultura de avaliação no que concerne a essa lógica avaliativa nos sistemas educacionais

Quando nos referimos a educação, essa responsabilidade e prestação de contas envolvem diversos elementos, desde a responsabilidade com os estudantes, os resultados esperados e alcançados, as práticas educacionais executadas e a gestão de recurso para que tudo venha a acontecer.

Em sua tese, que também trata sobre o SPAECE, Mesquita (2020) discorre sobre a importância da compreensão dos resultados trazidos pelas políticas de *Accountability* e de como elas são vistas, trazendo o pensamento em que diz que tais resultados são condicionados por múltiplos fatores, tanto internos quanto externos à escola, o que torna inadequada e injusta qualquer forma de punição ou culpabilização dirigida aos profissionais ou às instituições educacionais. Por essa razão, consolidou-se uma literatura extensa e consistente que critica de maneira contundente as políticas de *accountability*. (Mesquita, 2020).

Esses fatores (socioeconômicos, territoriais e culturais) escapam ao controle dos educadores, o que evidencia o caráter seletivo e punitivo da responsabilização baseada em resultados. Freitas (2014) vai além, demonstrando que a elevação dos índices de um subconjunto de escolas é estatisticamente suficiente para que as políticas de *accountability* declarem sucesso, legitimando a exclusão de estudantes pobres no interior do sistema pela positividade estatística.

Assim, os resultados do SPAECE tendem a produzir efeitos significativos sobre os diferentes atores educacionais, uma vez que as avaliações externas passam a subsidiar políticas e programas de *accountability*, atribuindo responsabilidades compartilhadas a professores, gestores escolares e dirigentes educacionais pelos desempenhos obtidos pelos estudantes. Dessa maneira, os dados gerados repercutem diretamente na atuação das Secretarias de Educação e, sobretudo, nos atores diretos (professores e gestão escolar), que são pressionados a darem respostas diante das cobranças por melhores resultados educacionais.

Uma crítica importante ao modelo de *accountability* baseado em resultados é que ele ignora as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional. Como argumenta Bourdieu (2007), a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais ao legitimar os saberes das classes dominantes como universais. Ao responsabilizar as escolas e professores pelos resultados dos alunos, sem considerar os diferentes contextos socioeconômicos em que atuam, o modelo de *accountability* reforça a lógica meritocrática e punitiva.

A performatividade e os mecanismos de responsabilização (*accountability*), em um argumento levantado por Lopes (2010), operam como formas de padronizar, mensurar, qualificar e comparar serviços sociais, como a educação. Nesse processo, os saberes legítimos dos estudantes acabam sendo reduzidos ou equiparados aos resultados dos testes que deveriam apenas representá-los, produzindo uma visão estreita e limitada do que significa aprender (Lopes, 2010).

Isto permite dizer que a avaliação e o currículo devem ser pensados como políticas culturais e não apenas como ferramentas técnicas. A lógica da *accountability*, ao padronizar e hierarquizar os saberes, compromete a possibilidade de construção de currículos que respeitem a diversidade cultural e epistêmica das comunidades escolares.

Mesmo não utilizando diretamente o termo *accountability*, Apple (2006, 2017) discute intensamente a lógica de controle técnico e gerencial da escola. Ele aponta que o discurso da neutralidade técnica substitui o debate político sobre a justiça social por uma obsessão com a eficiência, onde “A ‘responsabilidade’ por meio da análise de comportamento, modelos sistêmicos de administração, e assim por diante, tornam-se representações hegemônicas e ideológicas.” (Apple, 2006, p. 18).

A *accountability*, nesse sentido, não questiona as desigualdades estruturais, mas impõe aos professores e escolas a responsabilidade por resultados, ignorando as diferentes condições socioeconômicas dos estudantes. Para o autor, isso despolitiza o processo educativo e oculta as relações de poder envolvidas na produção do fracasso escolar.

Em sua teoria do poder disciplinar e da governamentalidade, Foucault (1979) também não trata diretamente do conceito moderno de *accountability* (no sentido de prestação de contas com foco em resultados), mas oferece uma base crítica potente para compreendê-la. Para ele, o poder nas sociedades modernas não opera mais pela coerção bruta, mas por intermédio de mecanismos sutis de vigilância, normalização e avaliação contínua dos indivíduos.

A *accountability* educacional (avaliar escolas, professores e alunos com base em metas e indicadores) é um dispositivo de governo das condutas, típico do que Foucault chama de biopolítica e controle disciplinar.

Na literatura especializada, diferenciam-se com frequência dois tipos de *accountability*, a *hard accountability* (responsabilização dura) e a *soft accountability* (responsabilização suave/branda).

A primeira toma como base mecanismos coercitivos de controle e punição, como bonificações salariais atreladas a metas, intervenções em escolas com baixo desempenho e até demissões. Esse modelo é exemplificado por políticas como o *No Child Left Behind*, nos Estados Unidos, e, no Brasil, por iniciativas como o Prêmio Escola Nota Dez, vinculado ao SPAECE no estado do Ceará que traremos mais a frente.

A *soft accountability*, por outro lado, privilegia mecanismos de autoavaliação, transparência e participação da comunidade escolar, buscando construir uma cultura de responsabilidade compartilhada. Ainda que menos impositiva, também opera sob uma lógica de regulação comportamental, como analisa Foucault (2008) com o conceito de governo das condutas.

O conceito de *accountability*, embora apresente potencial para promover maior transparência e corresponsabilização no sistema educacional, precisa ser problematizado em suas implicações práticas. Quando atrelado exclusivamente a resultados quantitativos, pode contribuir para o aprofundamento das desigualdades e

a precarização do trabalho docente. “O exame, ao combinar a técnica da hierarquia que vigia e a da sanção que normaliza, assegura a subordinação dos saberes e das pessoas.” (Foucault, 1999, p. 155).

É importante destacarmos que existem proposições alternativas como *accountability* inteligente (Stobart, 2008) e *accountability* democraticamente avançada (Afonso, 2012), que apoiam acompanhamento colaborativo, transparência baseada na confiança, e participação comunitária na definição de metas e na avaliação. Ainda que menos impositivas que a *hard accountability*, essas mesmas formas continuam operando dentro de uma lógica de regulação comportamental (Foucault, 2008), ainda que mais abertas ao diálogo e à negociação.

A responsabilização por metas, portanto, não emancipa o sujeito, mas o submete a um campo normativo, em que ele internaliza o olhar avaliativo do sistema. O professor, por exemplo, se transforma em um sujeito que monitora a si mesmo, tentando antecipar-se à avaliação.

Em contrapartida, modelos de *accountability* que priorizam a participação, a escuta ativa e a valorização dos saberes locais podem contribuir para a construção de uma escola mais justa, crítica e democrática. Portanto, cabe aos pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas tensionar os sentidos atribuídos à *accountability*, buscando alternativas que garantam a qualidade da educação sem abrir mão da equidade, da diversidade e da autonomia pedagógica.

### **2.1.2 Cultura de performance**

Os debates e disputas a respeito dos sentidos e das concepções sobre a qualidade na educação tem se tornado cada vez mais presentes no panorama educacional. Dourado e Oliveira (2009) levantam a afirmativa que o entendimento sobre qualidade na educação está ligada a definição do que se entende pela própria educação. Chegar a uma definição do que seria educação ou o que seria uma educação de qualidade seria inviável dada a complexidade do tema em um sistema educacional, especialmente nas dimensões de um país com tamanho continental que é o Brasil.

No Brasil, a qualidade de ensino para a Educação Básica pública possuem normas e padrões mínimos de qualidade já estabelecidos pelo parecer CEB/CNE Nº 8/2010 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2010) que defende aspectos com relação ao atingimento de resultados qualitativos (Andrade, 2023).

Essas discussões têm ganhado ampla visibilidade no mundo, especialmente no avanço da cultura de mercado sobre diversos setores, inclusive o público e, de modo mais focado, no educacional. De acordo com Ball (2004) setores públicos, incluindo o educacional, atravessam um movimento profundo de alterações onde a lógica, a ética e a moral oriundas do mercado vem se enraizando e interferindo em hábitos e práticas. Ocasionalmente, por parte do Estado, a regulação cada vez mais profunda por meio de mecanismos de controle. Essas regulamentações se materializam principalmente pela imposição de metas a serem seguidas, muitas delas vinculadas aos salários dos profissionais, criando uma atmosfera de terror que marca profundamente o cotidiano das escolas.

As condutas desse gênero são inseridas dentro de um conceito que Ball (2002, 2003, 2005, 2010, 2016) nomeia como performatividade ou cultura de performatividade. Nesta visão, no panorama educacional, o bom desempenho em testes, exames e avaliações podem ser traduzidos como sinônimo de qualidade levando as decisões políticas a agirem em prol dos resultados almejados. Atribuindo um sentido de produtividade o que podemos fazer um paralelo com os sistemas de educação brasileiro, especialmente nesse viés neoliberal que a educação está inserida, que a concebe como um produto (Andrade, 2023).

O autor denomina também o "terror da performatividade", conceituando-o como um mecanismo, uma cultura e uma maneira de regular que se utiliza de críticas, comparações e previsões como meios de controle, pressões e mudanças. Em que, diferentemente da vigilância simples, esse "terror" está relacionado à incerteza permanente.

Nesse contexto, o desempenho funciona como medida de produtividade, rendimento e qualidade, estabelecendo hierarquias simbólicas e materiais no campo educacional. Ball (2001, 2002) afirma que a performatividade é um verdadeiro "sistema de terror", no qual escolhemos e julgamos nossas ações com base em sua

contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável.

Nesse regime, "as exigências da performatividade impedem dramaticamente os discursos metafísicos", o relacionamento da prática com princípios filosóficos como justiça social e equidade (Ball, 2002, p. 15). A "moralização do desempenho" (Ball, 2001), portanto, transforma resultados técnicos em questões morais e éticas, culpabilizando indivíduos e organizações por fracassos que são frequentemente estruturais.

Se a *accountability* constitui um dispositivo político de responsabilização e prestação de contas, a cultura de desempenho representa a atmosfera simbólica, prática e afetiva que se instaura no interior das instituições educacionais quando a lógica do desempenho torna-se o princípio organizador do trabalho escolar. Ball (2005), afirma que "a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança" (Ball, 2005, p.543). Expondo assim, o entendimento de que outras forças ou relações de poder estão por trás. O parâmetro que baseia a produtividade ou os resultados, seja dos sujeitos ou das instituições, são os desempenhos deles mesmos.

Essa ideia da cultura de performance, de tratar o conhecimento como uma *commodity*, um produto é criticado na ideia de Freire (2016), que traz a concepção de "educação bancária", isto é, a transmissão do conhecimento de forma linear e hierarquizada, onde os estudantes são repositórios passivos, inicialmente vazios onde o conhecimento é despejado e despreza as particularidades tanto do indivíduo, quanto do tempo e local.

O deslocamento da educação de um projeto social e político para um modelo performático e tecnicista é criticado por Apple (2006), em que o ensino é avaliado pela capacidade de atingir metas e resultados numéricos. Ao priorizar o consenso, a escola desmobiliza o pensamento crítico e evita o confronto com os conflitos sociais reais. A cultura de performance atua como forma de disciplinamento simbólico e reforça a competitividade, naturalizando o fracasso como responsabilidade individual e reforça a competitividade como valor central. Corroboramos com o autor no pensamento de que, a cultura de performance produz o

que ele chama de "violência simbólica", não pela força bruta, mas pela imposição naturalizada de certos modos de ser, pensar e agir que favorecem grupos dominantes.

Essa dimensão de violência simbólica é desenvolvida por Bourdieu (1992, 2007), para quem a legitimação de hierarquias ocorre não por coerção explícita, mas mediante a aceitação tácita do que se apresenta como natural ou inevitável. Na cultura de performance, essa violência opera sutilmente, onde professores "escolhem" se conformar às metas não por obrigação legal, mas por internalização da normalidade performativa. A classificação de escolas em boas e ruins, a atribuição de qualidade baseada em números, a transformação do professor em executor de sequências predefinidas, tudo funciona como mecanismo de violência simbólica que naturalizam hierarquias.

A relação professor-aluno desempenha um grande papel na formação do estudante, e não se pode negar a grande responsabilidade do docente no que condiz ao desempenho do estudante, mas como afirma Santos (2021), a "grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional, e não se relaciona apenas ao seu trabalho pessoal".

Corroborando com isso o pensamento de Andrade (2023, p. 39) quando declara que "a prática do professor é complexa, não apenas por envolver diversas habilidades como também por exigir que muitas delas sejam utilizadas simultaneamente." o que envolve um amplo domínio do que se pretende ensinar e uma grande parcela de responsabilidade social (Santos, 2021).

Nesse sentido, a cultura de performance desloca os valores educacionais intrínsecos e substitui-os por valores instrumentais. Os professores deixam de perguntar o que é educativo e começam a se preocupar com o que é mensurável.

A cultura de performance é a exigência de eficiência, resultado, rendimento e visibilidade do sucesso, o que se relaciona com o que Foucault (1999) chama de regime de verdade disciplinar. A performance se torna uma medida de valor moral e político, que transforma os indivíduos em empresários de si mesmos. "O indivíduo é cuidadosamente fabricado através de todo um sistema de vigilância, de avaliação, de hierarquização, de sanção." (Foucault, 1999, p. 164).

Na lógica da performance, a escola não é mais o espaço de formação humana ou crítica. Ela se transforma em um ambiente competitivo, onde o ensino é medido por números e metas, e o fracasso individual é interpretado como culpa pessoal.

Essa dinâmica produz, entre outras coisas, a categorização de escolas, a pressão sobre professores e alunos, a redução da complexidade do ensino a indicadores técnicos e a invisibilização das desigualdades sociais de origem. É uma forma de disciplina dos corpos e das mentes, o aluno aprende a performar, o professor a mostrar resultado, e todos são constantemente avaliados.

Em resumo, a cultura da performance é uma ferramenta política central das reformas educacionais contemporâneas, que atua sobre as subjetividades dos sujeitos educacionais e transforma os sentidos da educação. Como alertam Ball (2016), Apple (2006) e Lopes (2005), essa cultura opera como mecanismo de controle, produzindo novas propriedades, naturalizando desigualdades e afastando a educação de seu papel emancipatório e crítico.

### **2.1.3 Legitimação do conhecimento**

Se uma cultura de performance redefine como e quando o conhecimento é avaliado e valorizado nas escolas, é fundamental compreender também qual conhecimento é selecionado para ser ensinado, avaliado e legitimado como válido. A performatividade não opera isoladamente, ela está profundamente entrelaçada aos processos de legitimação do conhecimento.

Quando uma avaliação é colocada, ela estabelece quais conteúdos, competências e formas de expressão serão medidas, definindo inclusive o que se considera prioritário. Ela determina quais saberes merecem ser ensinados e quais devem ser marginalizados, funcionando como dispositivo duplo que, de um lado, institui uma lógica performativa que transforma a educação em produto mensurável e por outro, determina qual conhecimento é digno de legitimidade.

Compreender os mecanismos pelos quais certos saberes são legitimados (enquanto outros são silenciados/invisibilizados) é essencial para analisar como as políticas de avaliação não apenas regulam como se ensina, mas também definem o

quê e para quem se ensina, reproduzindo e ampliando desigualdades educacionais e sociais.

Essa é a razão pela qual a análise crítica da legitimação do conhecimento constitui elemento indissociável da compreensão das políticas públicas de avaliação educacional. A legitimação do conhecimento, no campo educacional, não é um processo neutro ou espontâneo, mas é um processo atravessado por relações de poder, disputas simbólicas, interesses ideológicos e escolhas políticas.

No contexto da Educação Básica brasileira, especialmente sob o marco das políticas de avaliação em larga escala, como o SPAECE, essa problemática ganha contornos ainda mais complexos. É nesse cenário que a contribuição de teóricos como Foucault (2008b), Bourdieu (2007), Apple (2006), Ball (2001) e Bernstein (1996, 1996b) se torna fundamental para compreender os mecanismos de produção e legitimação dos saberes escolares bem como suas respectivas manutenções e existências.

Em sua análise do poder disciplinar, Foucault (2008) argumenta que o conhecimento é produzido e legitimado dentro de contextos históricos específicos que ele denomina de "regimes de verdade". Esses regimes são constituídos por discursos autorizados que determinam o que pode ser reconhecido, definem o que pode ser dito, ensinado e aprendido como verdadeiro ou válido em uma determinada sociedade.

Ao problematizar que todo conhecimento está entrelaçado com o poder, Foucault (1999) nos traz a ideia de que não existe um saber neutro, o que é considerado "verdadeiro" ou "científico" é fruto de disputas históricas e políticas, nesse sentido "A verdade não é exterior ao poder [...] ela é deste mundo: produzida graças a múltiplas coerções e efeitos de poder." (Foucault, 1999, p. 12).

Para o autor, o saber está intrinsecamente ligado ao poder, isto é, não existe saber que não envolva relações de poder, e o exercício do poder, por sua vez, é sustentado por determinados saberes. O conhecimento não é imparcial nem natural. Trata-se de uma construção histórica imersa em relações de poder.

No campo educacional, esse entendimento permite questionar como as avaliações em larga escala, como o SPAECE, participam da constituição de um regime de verdade que privilegia certos aspectos em detrimento de outros. Como esta

política pública educacional em específico, opera dentro de regimes discursivos que priorizam determinados conteúdos, metodologias e formas de avaliação, promovendo a legitimação de certos conhecimentos e a exclusão de outros. Ao definir o que deve ser ensinado e aprendido, essas avaliações não apenas medem a aprendizagem, mas também instituem normas sobre o que conta como conhecimento legítimo.

Para compreender como o conhecimento escolar pode se tornar legitimado, Bourdieu (2007), oferece importantes ferramentas teóricas. Por meio dos conceitos de campo, capital cultural e *habitus*, o autor mostra que o espaço educacional é um campo de disputa simbólica, onde diferentes agentes (professores, gestores, políticos, famílias) lutam para impor suas visões de mundo como legítimas. A escola, nesse campo, tende a valorizar o capital cultural das classes médias e altas, onde o domínio da linguagem formal, os conhecimentos abstratos e a lógica racionalista predominam, desconsiderando os saberes populares e locais.

Ao alinhar o currículo e as práticas pedagógicas às exigências das avaliações externas, o SPAECE reforça essa lógica de reprodução social. A legitimação do conhecimento, nesse caso, está relacionada à capacidade de certos grupos de impor seus saberes como universais, mesmo que estejam distantes da realidade vivida pela maioria dos estudantes.

Ao discorrer sobre currículo, ideologia e conhecimento oficial, Apple (2006, 2017) estabelece uma profunda relação entre conhecimento, ideologia e poder no currículo escolar. Para ele, o currículo não é um conjunto neutro de saberes, mas uma construção social e política, resultado de lutas entre diferentes grupos sociais. O que se ensina nas escolas é, em grande parte, resultado da imposição de um "conhecimento oficial" que reflete os interesses das elites econômicas e culturais.

O autor argumenta que a própria escolha do que é ensinado é um ato ideológico. A seleção do conteúdo escolar reflete os interesses de grupos dominantes que definem o que deve ser ensinado como se fosse "natural" ou "universal". Enfatiza ainda que o conhecimento escolar serve à manutenção da ordem social, pois legitima a cultura dominante e silencia outras vozes.

A tendência de que o currículo escolar seja cada vez mais regulado por políticas que privilegiam objetivos mensuráveis e benefícios estratégicos vinculados a critérios externos, como avaliações em larga escala, é sintetizado no termo "currículo

gerenciado” (Apple, 2003). O currículo deixa de ser construído autônoma e criticamente por professores e educadores para ser moldado por políticas públicas de caráter tecnicista, transformando o ensino em um produto a ser gerenciado para atingir metas quantitativas. Essa lógica reforça o controle estatal e empresarial sobre o conteúdo e a forma da educação.

O SPAECE, enquanto política pública de avaliação, opera como um mecanismo de controle curricular ao estabelecerem padrões de desempenho e conteúdos considerados relevantes. Com isso, limitam a autonomia pedagógica dos professores e restringem o espaço para saberes alternativos, como os conhecimentos tradicionais, locais ou populares (Bernstein, 1996). Apple (2006) alerta que esse processo reforça desigualdades sociais e epistemológicas, ao naturalizar como legítimos apenas certos modos de conhecer e ensinar.

Nessa mesma direção, Lopes (2013), a partir de uma abordagem pós-crítica, propõe repensar o currículo não como um instrumento técnico de transmissão de saberes, mas como uma política cultural. Isso significa entender que o currículo é um espaço de disputa por significados, onde diferentes identidades, valores e saberes são negociados, incluídos ou excluídos.

A autora critica a lógica normativa e padronizadora das políticas de avaliação, que tendem a reduzir a multiplicidade do conhecimento a uma visão única de qualidade e aprendizagem. Para ela, a legitimação do conhecimento não deve estar atrelada a uma lógica universalizante e padronizadora, mas sim reconhecer a pluralidade de vozes e saberes presentes no contexto escolar.

A autora questiona ainda o lugar da avaliação como mecanismo regulador do currículo, especialmente quando este se baseia em padrões externos e descolados das singularidades locais. Em vez disso, ela defende uma abordagem curricular que reconheça a heterogeneidade dos sujeitos e contextos escolares. A legitimação do conhecimento, nesse caso, deve se dar a partir da valorização da diferença, da escuta e do diálogo intercultural, e não da imposição de padrões externos, muitas vezes alheios às realidades vividas pelas escolas e comunidades.

A análise das políticas educacionais recebe uma contribuição de Ball (2001) a partir do que o autor denomina ciclo de políticas, que inclui diversos contextos que serão detalhados na próxima seção. No entanto, é válido ressaltar que,

para Ball (2006), as políticas não são neutras ou tecnocráticas, elas são formuladas em arenas de poder e disputa, onde determinados discursos são privilegiados.

Dialogando com isso, Bernstein (1996) analisa como o conhecimento é estruturado e transmitido no interior da escola. Por meio dos conceitos de classificação (o grau de separação entre disciplinas) e enquadramento (o controle sobre o ritmo e a forma de aprendizagem), o autor mostra como os currículos regulam o acesso ao saber e mantêm desigualdades sociais.

Os códigos de transmissão do conhecimento favorecem aqueles que já dominam as formas culturais legitimadas pela escola. A legitimação do conhecimento, nesse contexto, passa pela imposição de estruturas pedagógicas rígidas, que são reforçadas pelas avaliações externas (Bernstein, 1996). O SPAECE, ao padronizar o que deve ser ensinado e aprendido, contribui para a manutenção de um sistema que valoriza apenas certas formas de conhecimento, excluindo práticas pedagógicas mais flexíveis, dialógicas e emancipatórias.

A escola é um espaço privilegiado onde se seleciona, classifica, hierarquiza e distribui conhecimentos. Assim, o currículo escolar valida determinados saberes (lógicos, eurocêtricos, científicos) e marginaliza outros (saberes populares, orais, feministas, indígenas). O “conhecimento legítimo” se torna um instrumento de controle social, pois define o que é normal, aceitável, desejável (Bernstein, 1996).

Nesse sentido, o “fracasso escolar” aparece quando o aluno não incorpora os saberes legitimados, sendo rotulado e excluído. A legitimação do conhecimento, então, é uma forma de controle simbólico, em que o saber não liberta, mas submete (Bourdieu, 1992).

Portanto, compreender a legitimação do conhecimento em contextos como o SPAECE exige uma abordagem crítica e multidimensional, que leve em conta as relações de poder, os interesses políticos e as disputas epistemológicas que atravessam a formulação e a implementação das políticas educacionais. Os autores aqui discutidos contribuem para desnaturalizar o conhecimento escolar e evidenciar que a educação é sempre uma prática social e política.

#### **2.1.4 As instâncias de poder**

Se a legitimação do conhecimento determina quais saberes serão valorizados e ensinados, é essencial compreender também quem detém o poder de decidir, regular e implementar essas escolhas. As políticas de avaliação, como o SPAECE, não operam no vácuo institucional, mas são atravessadas por múltiplas instâncias de poder que atuam em diferentes níveis de governança.

Essas instâncias exercem controle não apenas por meio de normas e regulamentos, mas também via mecanismos sutis e simbólicos de disciplinamento, naturalização de discursos e distribuição desigual de autoridade e autonomia. Compreender essas dinâmicas é fundamental para debater como as políticas avaliativas não apenas organizam o ensino, mas também estruturam relações de poder, produzem subjetividades e reproduzem hierarquias sociais.

A educação, enquanto prática social, está inserida em uma teia complexa de relações de poder que perpassam desde as estruturas estatais até organismos internacionais, agentes privados e comunidades escolares. Essas instâncias de poder não apenas influenciam, mas muitas vezes determinam os rumos das políticas educacionais, especialmente no que se refere às estratégias de avaliação, currículo, financiamento e formação docente. A avaliação escolar, nesse contexto, não é um instrumento neutro ou meramente técnico, mas sim um dispositivo técnico-político de regulação, controle e produção de subjetividades (Foucault, 1999; Ball, 2004).

De acordo com Foucault (1999), o poder moderno “não se aplica ao corpo, mas se exerce sobre ele; ele não o destrói, mas o investe, o modela, o treina, o submete, o torna dócil e útil” (Foucault, 1999, p. 182). Aplicada à educação, essa lógica se materializa nas práticas avaliativas, que classificam, hierarquizam e normalizam condutas.

A avaliação, ao quantificar desempenhos e estabelecer padrões de rendimento, torna-se um instrumento de disciplinamento e conformação dos sujeitos escolares, produzindo identidades e subjetividades alinhadas aos objetivos de governança estatal e mercantil. Foucault (2008) desenvolve ainda o conceito de governamentalidade, referindo-se aos modos pelos quais o Estado governa as populações não apenas pela lei, mas pela gestão de condutas, comportamentos e

subjetividades. As políticas de avaliação, nesse sentido, operam como dispositivos de governamentalidade, guiando docentes e estudantes a internalizarem os critérios de eficiência, produtividade e desempenho.

As políticas podem ser classificadas como artefatos de poder, além de representarem, simbolicamente, as vontades e interesses do Estado. São artefatos fortes no campo do discurso e da argumentação, dado que envolvem negociações, crenças e valores.

As políticas possuem efeitos para além de resultados dada suas características discursivas, temporal, relacionais, sociais e relacionais, revestem o processo político de poder. O sentido de política que trazemos para este trabalho, segue este entendimento.

Desta forma, corroboramos com Ball, Maguire e Braun (2016) quando dizem que as políticas são implementadas em contextos materiais concretos, com recursos diversos, e sempre em resposta a determinados “problemas” que lhes dão origem. Tanto políticas novas quanto antigas se configuram em diálogo (ou em tensão) com compromissos, valores e experiências já existentes. Assim, qualquer quadro que busque compreender a atuação das políticas precisa integrar, simultaneamente, as condições objetivas que as moldam e as dinâmicas subjetivas de interpretação que orientam a prática dos atores envolvidos (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Estamos envoltos a múltiplas relações de poder, elas balizam nossas relações com o outro e com aquilo que é posto. As condições que são colocadas , objetivas ou não, devem ser pensadas e entendidas em seus vários aspectos.

As instâncias de poder são os mecanismos e instituições que exercem controle social, ideológico e econômico sobre os indivíduos. No contexto da escola, incluem o currículo, a avaliação, a organização do tempo e do espaço, as normas disciplinares, etc. Ao discutir sobre o conceito de hegemonia cultural, Apple (1989, 2006) explica que o poder não opera apenas pela coerção, mas pela naturalização de significados, valores e práticas. A escola é vista como uma instância de produção e reprodução da hegemonia. “A hegemonia atua para ‘saturar’ nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional [...] torna-se o único mundo.” (Apple, 2006 p. 14) ou ao afirmar que “As instituições educacionais são em geral os

principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva.” (Apple, 2006, p. 15).

Assim, o poder atua de forma difusa e internalizada, moldando a consciência dos indivíduos e tornando as desigualdades sociais aceitáveis ou invisíveis. As escolas ensinam mais que conteúdos, ensinam formas de pensar, obedecer, competir e aceitar o lugar que cada um deve ocupar na sociedade.

Nesse sentido, o poder educacional se exerce principalmente no campo simbólico, por meio da organização do currículo, da pedagogia e da avaliação (Bernstein, 1996). Ele mostra que diferentes classes sociais têm acesso desigual às regras de reconhecimento e realização dos discursos escolares.

Nos alinhamos com o autor ao entender que o poder não se exerce apenas pela autoridade visível, mas por intermédio das regras que organizam a comunicação pedagógica, o que pode ser dito, quem pode falar, como deve ser dito, quando e para quem. Ele identifica duas regras fundamentais, as regras de reconhecimento, que permitem identificar o contexto e o tipo de discurso válido e as regras de realização, que regulam o que pode ser dito e como.

Essas regras são diferencialmente acessadas por sujeitos de diferentes origens sociais, favorecendo os que já dominam os códigos legítimos da escola (códigos elaborados). Como afirma Bernstein (1996, p. 32), "o código é um dispositivo de posicionamento. Ele regula o acesso ao conhecimento e posiciona os sujeitos de forma distinta, conforme sua origem de classe". As instâncias de poder na escola não estão apenas nos gestores ou nas políticas, mas nos próprios mecanismos de transmissão do saber como quem ensina, o que se ensina, como se ensina. Isso significa que o poder é exercido por meio da linguagem, do tempo, do espaço e das normas escolares.

Isso significa que o poder é exercido por meio da linguagem, do tempo, do espaço e das normas escolares. Além disso, Bernstein destaca que há uma divisão social do trabalho simbólico, em que as classes dominantes controlam os meios discursivos (currículo, pedagogia, ciência), enquanto outras classes são afastadas desses códigos.

Dessa forma, compreendemos que a *accountability* institucionaliza uma pedagogia visível e hierarquizante que facilitam a regulação e o controle externo. A

cultura de performance valoriza códigos simbólicos inacessíveis à maioria, sendo uma forma contemporânea de imposição de um discurso pedagógico desumanizado e gerencial. A legitimação do conhecimento é seletiva e reproduz desigualdades culturais, onde ocorre por meio da exclusão simbólica de saberes não dominantes, reforçando desigualdades sociais e as instâncias de poder operam nos mecanismos invisíveis da comunicação pedagógica atuando de maneira difusa, por intermédio de regras pedagógicas, códigos comunicativos e dispositivos escolares de controle. Bernstein(1996), portanto, oferece uma lente crítica para entender como a estrutura simbólica da escola favorece a reprodução da ordem social e como o discurso pedagógico funciona como tecnologia de controle e exclusão.

## 2.2 Ciclo de políticas

Nesta subseção, discutiremos as bases teórico-metodológicas do ciclo de políticas, conceito que dá suporte e subsidia a nossa investigação. Essa concepção, além de servir como instrumento de análise das políticas públicas, tópico debatido na seção anterior, irá nos ajudar a analisar, em especial, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Para isso, nos fundamentamos, principalmente nos escritos de Ball (1994, 2002, 2005, 2010, 2016), Mainardes (2004, 2006, 2007, 2009, 2013, 2015), Bowe; Ball; Gold, (1992) e na teoria de atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Antes de apresentarmos a obra e teoria, é importante falarmos de seus autores. A abordagem do ciclo de políticas, em seu termo original “*policy cycle approach*” (Bowe; Ball; Gold, 1992), emerge, no campo educacional, como resposta teórica e metodológica às limitações dos modelos tradicionais de análise de políticas públicas que dominavam o pensamento educacional até os anos 1990. Para compreender adequadamente como essa abordagem se constituiu e evoluiu ao longo de três décadas, é imprescindível retornar ao contexto histórico, político e acadêmico de sua emergência e aos autores que a fundamentaram.

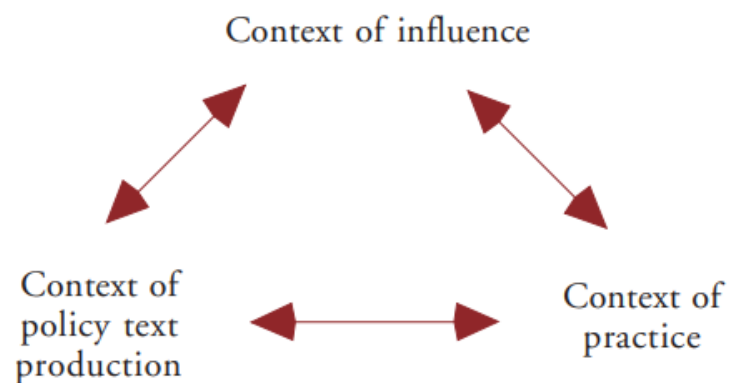
A formulação original do ciclo de políticas é atribuída a Bowe, Ball e Gold (1992) no trabalho intitulado “*Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*”. Esse trabalho resultava de pesquisa etnográfica

desenvolvida na Inglaterra durante os anos 1980, período marcado pelas transformações neoliberais sob governo de Margaret Thatcher que reconfiguravam radicalmente a educação pública britânica via mecanismos de quase-mercado, competição entre escolas, e testes padronizados em larga escala.

Os autores buscavam compreender por que políticas formuladas de forma coerente e detalhada emergiram nas escolas como realidades muito mais fragmentadas, contraditórias e heterogêneas que suas formulações originais sugeriam. A resposta que ofereciam era que políticas não são "feitas" em algum ponto central e depois "implementadas" periféricamente de forma mais ou menos fiel, mas constituem processos contínuos e multidirecionais de reescrita, reinterpretação e apropriação por intermédio de múltiplos contextos envolvendo diferentes atores com interesses frequentemente incompatíveis.

Nessa primeira formulação (Bowe, Ball e Gold, 1992), o ciclo de políticas estruturava-se via três contextos inter-relacionados, sendo eles: a) contexto de influência, espaço onde discursos políticos são construídos, disputados e ganham legitimidade; b) contexto de produção de texto, momento em que influências ganham materialidade em documentos formais e; c) contexto da prática, aquele onde políticas são interpretadas, ressignificadas e encenadas por atores locais em suas ações cotidianas, como ilustrados na Figura 1:

Figura 1 – Contextos da formulação de políticas (*Contexts of policy making*)



É fundamental sublinhar que esses contextos não constituem fases sequenciais ou lineares, como frequentemente são interpretados equivocadamente. Ao contrário, desde sua formulação inicial, o ciclo de políticas pressupõe que esses contextos operam simultaneamente, influenciam-se mutuamente e carecem de dimensão temporal fixa. Ball (1994) é particularmente claro nesse ponto ao afirmar que a separação entre contextos é fundamentalmente analítica, não temporal.

A partir de 1994, com publicação de *“Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach”*, Ball aprofundou significativamente os fundamentos teóricos do ciclo de políticas, incorporando explicitamente referências ao pós-estruturalismo foucaultiano e teorias críticas da educação.

Nessa obra, Ball não apenas refinou a compreensão dos três contextos originais, mas adicionou dimensões que posteriormente evoluíram para dois contextos adicionais. A partir dos anos 2000, Ball e colaboradores expandiram o ciclo de políticas para incorporar dois novos contextos, o contexto de resultados/efeitos, que analisa impactos e consequências que políticas produzem (intencionais e não-intencionais) e o contexto de estratégia política, que examina respostas estratégicas de diferentes atores aos efeitos de políticas, incluindo resistências, críticas, propostas de alternativas.

Essa expansão refletiu o amadurecimento teórico de Ball em compreender que políticas frequentemente produzem efeitos que retroalimentam e transformam os contextos anteriores, gerando dinâmicas de contestação, reformulação e possibilidade de transformação.

No Brasil, a abordagem do ciclo de políticas, inicia-se principalmente por intermédio do trabalho de Mainardes (2006), com uma perspectiva de não apenas traduzir ou adaptar o ciclo de políticas ao contexto educacional brasileiro, mas de realizar uma sofisticada apropriação crítica e contextualizada dessa abordagem. Mainardes (2006) dialoga especificamente com as especificidades do cenário educacional brasileiro marcado por desigualdades regionais profundas, federalismo cooperativo complexo, tradições ativas de luta sindical, história de educação como campo disputado entre projetos de democratização e projetos de controle social.

A partir do autor, múltiplos pesquisadores brasileiros expandem e refinam uso do ciclo de políticas, Lopes (2005) articula ciclo de políticas com teoria da recontextualização de Bernstein (1996, 1996b); Matos (2019) utiliza a abordagem para análise de políticas de *accountability* no Ceará, Andrade (2023) aplica ciclo para examinar impactos de avaliações no currículo. Essa expansão e diversificação de aplicações no contexto brasileiro evidencia a robustez teórica e o potencial crítico da abordagem de Ball para compreensão de realidades educacionais localizadas.

### **2.2.1 Bases teórico-metodológicas**

Para compreendermos melhor o potencial crítico e as implicações do ciclo de políticas, é imprescindível examinar as bases epistemológicas e teóricas que o fundamentam. Essas bases não são apenas complementos e/ou enfeites teóricos, mas subsidiam a abordagem para que ela funcione como instrumento de crítica genuína de políticas educacionais e não se limite a uma simples descrição aparentemente neutra de processos políticos.

O ciclo de políticas se ancora fundamentalmente em tradições pós-estruturalistas, particularmente na obra de Foucault (1999, 2008, 2012), especialmente em seus conceitos de discurso, poder/saber, governamentalidade e dispositivos de regulação. Para Foucault (e Ball recupera essa perspectiva), discurso não é meramente "linguagem" no sentido comum de palavras faladas ou escritas, mas prática social que constitui realidades, produz sujeitos, regula condutas.

Um discurso sobre educação quando se torna hegemônico, não apenas descreve realidade educacional pré-existente, mas a constitui. Nesse sentido, produz efeitos materiais reais como a geração de leis, reconfiguração de instituições, transformação de práticas, além de constituir identidades profissionais.

Essa compreensão foucaultiana de discurso é absolutamente crucial para compreender como o ciclo de políticas funciona, onde políticas operam fundamentalmente via linguagem, representações e discursos. Outro conceito foucaultiano, que Ball (2004) aplica sofisticadamente para compreender como políticas educacionais neoliberais contemporâneas operam é o de governamentalidade.

A governamentalidade refere-se à arte de governar populações não primordialmente por intermédio de coerção direta ou imposição jurídica visível, mas por meio de mecanismos mais sutis de regulação que levam sujeitos a voluntariamente se conformarem a certas condutas, internalizarem objetivos de governo e se auto policiarem.

No contexto educacional, em termos mais diretos, significa que políticas não precisam forçar professores a se conformarem a lógicas de *accountability* e desempenho. Essa operação de poder é muito mais sofisticada e penetrante do que a coerção visível, pois transforma o próprio modo como professores compreendem sua profissão.

Em segundo lugar, o ciclo de políticas se fundamenta em sociologia política e análise crítica do Estado que o compreende não como ente monolítico, racional ou neutro, mas como arena de disputas entre grupos com interesses diversos e recursos de poder desigualmente distribuídos.

As visões funcionalistas que tratam o Estado como um ente neutro que coordena a busca do bem público em relação aos interesses coletivos e as visões instrumentalistas reducionistas que o veem como aparelho de classe dominante são rejeitadas nos fundamentos do ciclo político (Mainardes, 2006). Em seu lugar, Ball propõe abordagem relacional e processual que reconhece Estado como espaço onde diferentes formas de capital<sup>5</sup> entram em confronto, além do âmbito onde diferentes grupos tentam impor suas visões e onde certos discursos ganham hegemonia não porque sejam tidos como verdadeiros ou eficazes, mas porque atores que os promovem possuem mais poder para disseminá-los, legitimá-los, transformá-los em senso comum (Ball, 1994).

Essa compreensão de Estado como arena contestada tem implicações diretas para análise de políticas educacionais. Significa que políticas educacionais não emergem naturalmente de necessidades objetivas da educação, mas são socialmente construídas via disputas políticas entre atores com interesses frequentemente incompatíveis.

Significa também que organismos internacionais como Banco Mundial e a OCDE exercem influência sobre formulação de agendas educacionais nacionais, não

---

<sup>5</sup> Capital em vários sentidos (econômico, cultural, político e simbólico, por exemplo)

por intermédio de imposição direta, mas via condicionalidades de financiamento e disseminação de modelos que transformam certas políticas em aparentes imperativas técnicas.

Em terceiro lugar, a abordagem ancora-se em compromisso ético e político explícito com justiça social, equidade e emancipação. Embora Ball sendo caracterizado como pluralista (Mainardes e Marcondes, 2009) sua obra compartilha com tradições de teoria crítica<sup>6</sup> preocupação central com mecanismos por intermédio dos quais a educação pode reproduzir ou contestar desigualdades estruturais, com possibilidades de educação contribuir para a emancipação social.

Nesse sentido, caracteriza-se por compromisso ético-político com denúncia de mecanismos por meio dos quais políticas educacionais neoliberais contemporâneas aprofundam desigualdades, mercantilizam educação pública, desprofissionalizam magistério e subordinam educação a lógicas de eficiência e competição que contradizem sua função como bem público e direito social (Hostins e Rochadel, 2019).

Esse compromisso crítico distingue fundamentalmente o ciclo de políticas de análises tecnocráticas ou positivistas de políticas públicas. A pesquisa orientada pelo ciclo de políticas não é neutra. Pesquisa de políticas é sempre pesquisa sobre poder, sobre quem se beneficia com certas políticas, quem sofre seus impactos negativos, que alternativas mais justas seriam possíveis.

Como sintetiza Ball em entrevista (Avelar, 2016), pesquisa de políticas é projeto político comprometido com desvelamento de relações de poder e construção de alternativas mais justas e democráticas. Essa orientação não é "contaminação" da pesquisa, mas sua razão de ser fundamental.

Assim, a ideia de fazer uso do ciclo de políticas compactua com o objetivo do trabalho que é, em outras palavras, o de analisar o SPAECE de forma mais geral, holística e ontológica possível, o que vai ao encontro as palavras de Mainardes (2006) quando afirma que: A perspectiva do ciclo de políticas, ao se constituir em um referencial analítico, não apenas oferece instrumentos para a compreensão de programas e políticas educacionais, mas também permite problematizar as múltiplas dimensões que atravessam sua trajetória. Essa abordagem possibilita uma leitura

---

<sup>6</sup> Freire (1967, 1992); Apple(2006, 1989); Giroux(1986, 1997)

crítica que vai além da linearidade entre formulação e implementação, evidenciando como interesses, disputas e interpretações se materializam nos diferentes contextos, desde a produção inicial do texto político até sua resignificação no espaço da prática e os efeitos que emergem desse processo (Mainardes, 2006, p.48).

### **2.2.2 Contextos**

Uma compreensão adequada do ciclo de políticas exige clareza absoluta quanto à natureza dos cinco contextos e particularmente quanto à sua inter-relação dinâmica e simultânea. É um equívoco interpretar os contextos como fases sequenciais que as políticas atravessam linearmente. Tal interpretação representa um mal-entendido profundo da abordagem de Ball e reduz seu potencial crítico e analítico.

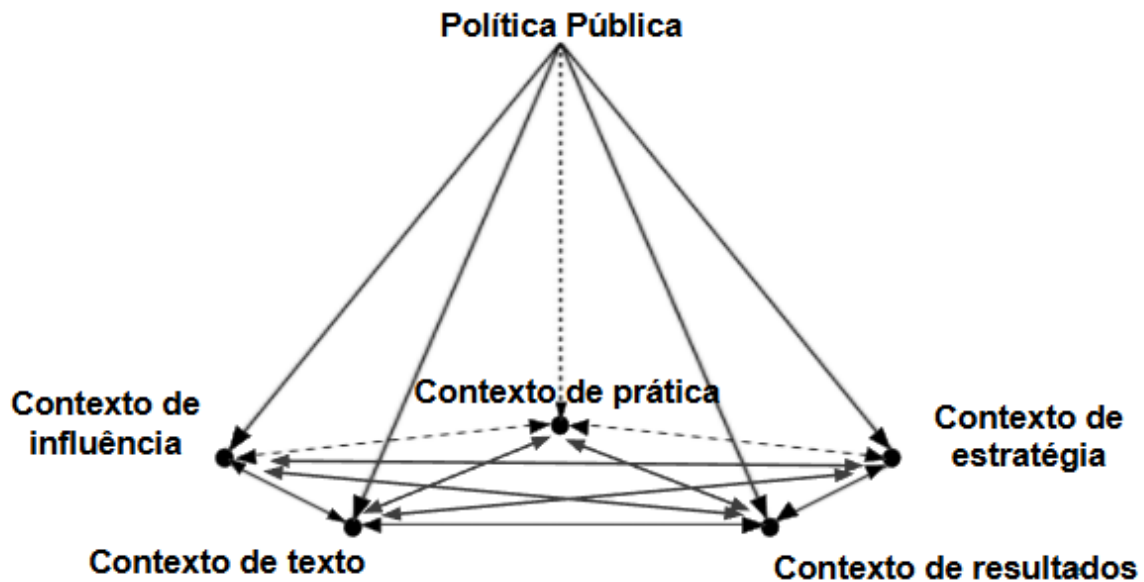
Os cinco contextos são: 1) contexto de influência, espaço onde os discursos políticos são construídos por meio de disputas entre atores com interesses diversos; 2) contexto de produção de texto, momento onde as influências ganham formalização jurídica; 3) contexto da prática, onde políticas são interpretadas, resignificadas e atuadas; 4) contexto de resultados/efeitos, que trata dos impactos que as políticas produzem e; 5) contexto de estratégia política, que analisa respostas estratégicas aos efeitos de políticas.

Esses contextos não existem em sequência temporal fixa. Ao contrário, eles operam simultaneamente, influenciam-se mutuamente, e geram dinâmicas de retroalimentação que frequentemente transformam fundamentalmente significados originais de políticas.

A não-linearidade do ciclo de políticas é absolutamente central. Mainardes (2006), insiste particularmente nesse ponto "esses contextos não constituem etapas a serem percorridas em sequência, mas dimensões que atravessam processos políticos de forma simultânea e interdependente". Uma consequência importante dessa característica é a possibilidade de transformação permanentemente presente.

A figura 2 a seguir, retrata isso:

Figura 2 – Contextos do ciclo de política e suas interrelações



Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

A Figura 2 retrata essa multi relação entre os cinco contextos, sendo estes a base para uma política pública a ser analisada. Retratando a não hierarquia entre os contextos e suas relações.

A concepção da política como um processo linear, seguindo uma linha de proposta, implementação e avaliação significaria uma dificuldade de mudança, além de retorno a estágios anteriores. Entretanto, no entendimento de políticas como processos contínuos de reescrita, reinterpretação e apropriação via múltiplos contextos simultaneamente operantes o espaço para resistência, questionamento crítico e construção de alternativas existe de forma permanente e inerente, mesmo em políticas que parecem cristalizadas ou naturalizadas.

Essa compreensão de não-linearidade e retroalimentação contínua tem implicações profundas para pesquisa de políticas e para possibilidades de transformação social. Como sintetiza Ball (1994), reconhecer contingência de políticas é reconhecer que história é aberta, que futuro não é predeterminado, que

transformação social não apenas é possível mas necessária. Essa abertura é fundamento ético-político da abordagem.

Assim, para que possamos entender melhor o método de análise proposto, bem como sua divisão, é preciso que façamos um breve apanhado sobre cada um dos contextos de forma separada. Ainda que, à primeira vista, possa parecer um pouco artificial, dado o imbricamento e as relações entre si de todos os contextos e, desta maneira, ser difícil observá-los de forma isolada.

### 2.2.2.1 Contexto de influência

O contexto de influência é o espaço multifacetado onde discursos políticos são construídos, disputados, e se tornam progressivamente legitimados ganhando um *status* de senso comum ou necessidade política. é caracterizado por arenas de negociação e disputa, onde se constrói uma agenda política e se define o que será priorizado (Ball, 1994, 2014).

Nesse contexto, a política é resultado de múltiplas pressões: interesses do governo estadual em melhorar indicadores, demandas por transparência e responsabilização, e a busca por legitimação junto à sociedade e à comunidade internacional (Mainardes, 2006).

O contexto de influência abrange múltiplos espaços e atores operando em escalas geográficas distintas e em níveis de poder desigual. Globalmente, organismos internacionais multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE, o BID e a UNESCO exercem uma influência forte e desproporcional sobre construção de agendas educacionais em países em desenvolvimento.

Por intermédio de suas políticas de condicionalidade de empréstimos, que vinculam financiamento a adoção de certas políticas, o Banco Mundial, é um exemplo de *policy maker*<sup>7</sup> que, influenciava "boas práticas" e funcionava como instituição de tradução e disseminação global de certas concepções de educação que

---

<sup>7</sup> Para Ball (1992, 1994) os *policy makers* (formuladores de políticas) são os atores que participam ativamente da formulação, construção e produção de políticas. Incluem partidos políticos, governo, legisladores, burocratas, grupos de interesse, organismos internacionais, redes de poder, intelectuais e consultores, que disputam a definição das finalidades sociais da educação e influenciam a construção dos discursos políticos.

frequentemente refletem pressupostos neoliberais, ou em outros termos “as condicionalidades, portanto, estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal” (Mota Júnior & Maués, 2014, p. 1142).

Como observam Frigotto e Gentili (2000) e Dale (2004), essa influência não é meramente "consultiva" ou "informativa", mas fundamentalmente constitutiva de agendas nacionais via mecanismos de poder que operam através de aparência de "assistência técnica neutra" e "financiamento sem condicionalidades políticas".

Da mesma forma, a OCDE por meio do PISA (*Programme for International Student Assessment*), consolidou-se como balizador global de qualidade educacional, gerando *rankings* internacionais que funcionam como poderosos mecanismos de constrangimento político. Governos que se veem mal posicionados no *ranking* PISA enfrentam pressão para melhorar a educação, o que é frequentemente traduzido como adoção de reformas neoliberais que a OCDE recomenda (Silva; Ortigão, 2022, p. 110).

O discurso como o do PISA, tornou-se hegemônico, influenciando não apenas políticas de avaliação mas reconceitualizando a própria noção de currículo, ensino e aprendizagem. Dessa forma, o PISA funciona como tecnologia de governamentalidade global (Ball, 2012), regulando não apenas políticas de avaliação mas reconfigurando concepções fundamentais de educação a ser perseguida em diferentes contextos nacionais.

Em nível nacional, governos federais, estruturas de burocracia educacional central, mídia, sindicatos, *think tanks*<sup>8</sup>, movimentos sociais operam como atores do contexto de influência, cada um buscando impor sua visão sobre problemas e soluções educacionais.

Particularmente é importante notar o papel de *think tanks* privados (instituições como Fundação Cesgranrio, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto Aliança, entre outros) que frequentemente operam alinhadas com agendas neoliberais, produzindo pesquisas e recomendações de políticas que ganham

---

<sup>8</sup> Think tanks “são organizações que têm como propósito produzir conhecimento em diferentes áreas para exercer influência na execução das políticas governamentais e na formação da opinião pública.” (Caetano e Mendes, 2020)

circulação em arenas decisórias governamentais e frequentemente não se tem uma transparência completa sobre seus pressupostos ideológicos ou interesses financeiros.

Em nível regional, governos estaduais, secretarias de educação, corporações regionais, sindicatos, universidades públicas e privadas funcionam como arenas onde influências globais e nacionais são traduzidas para contextos locais específicos, frequentemente gerando apropriações criativas, resistências, adaptações que transformam completamente significados de políticas.

No contexto cearense especificamente, o surgimento do SPAECE em 1992 é ininteligível sem compreensão de influências do contexto de influência global e nacional daquele momento histórico que trataremos nas subseções posteriores.

Dessa forma, pesquisadores que buscam compreender contexto de influência precisam fazer perguntas do tipo: quem consegue falar? Quais vozes ganham circulação em espaços de poder onde agendas educacionais são definidas? Pois, organismos internacionais com estruturas de poder e recursos financeiros maiores conseguem fazer suas propostas circularem como um certo conhecimento comprovado muito mais facilmente que outros organismos como sindicatos ou movimentos sociais de base com recursos limitados.

Essa assimetria de poder para falar significa que certos discursos sobre educação ganham hegemonia não porque sejam mais verdadeiros ou eficazes, e sim porque atores que os promovem possuem mais poder para disseminá-los, legitimá-los, transformá-los em naturais.

É no contexto de influência que os discursos políticos são construídos, para Ball (1993) a política é conceituada em dois diferentes termos, o texto e o discurso. O texto é colocado em códigos por meios complexos de representações, ocorrendo via disputas, entendimentos políticos autoritários e reinterpretções e é decodificada por outros meios tão complexos quanto os que a codificaram por meio do entendimentos dos participantes e das significações dadas a partir das suas respectivas histórias, vivências, capacidades e recursos (Ball, 1994). É válido atentar que os textos políticos podem se sobrepôr e se influenciarem entre si, levando-os até mesmo a se contradizerem.

O discurso, compreende o modo de interpretação dos atores sobre a política, isto é, a significação que a atribuem, como elaboram soluções e de que maneira se relacionam com as contradições. Corroborando com o pensamento de Foucault (1970) no que se refere aos discursos apontarem para o que pode ser dito mas, ao mesmo tempo, por quem, onde, quando e com que autoridade é dito.

De acordo com Mainardes (2006), o contexto de influência possui uma relação simbiótica com o segundo contexto, mas essa relação não é simples, nem evidente. Apesar de não concordarmos com Gouveia (2011) ao afirmar que neste contexto que efetivamente se iniciam as políticas, dado que, em nosso entendimento, estas são originadas de um conjunto de outros processos já existentes que culminam em uma mudança ou uma reestruturação daquilo que já está posto, concordamos com a autora quando afirma que “é no contexto de influência que os conceitos-chave das políticas são estabelecidos e adquirem circulação e crédito”.

#### *2.2.2.2 Contexto de produção do texto político*

Se o contexto de influência é arena onde discursos e agendas são construídos através de disputas mais ou menos visíveis, o contexto de produção de texto é aquele momento em que essas influências ganham materialidade em documentos formais com leis, decretos, portarias, resoluções, diretrizes curriculares, planos de ação educacional.

É absolutamente crucial compreender que essa transição de influência para texto não é processo meramente técnico ou neutro de tradução de ideias em documentos jurídicos. Ao contrário, o processo de formalização jurídica é em si altamente político, envolvendo novas disputas, negociações, compromissos entre atores frequentemente com interesses em tensão (Ball, 1993; Lopes, 2004).

Este contexto é o mais comumente usado como sendo a política em si ou, de outra forma, aquele que representa a política de fato (Gouveia, 2011). O que corrobora com Bourdieu (1996) na concepção da política enquanto texto como sendo o “capital simbólico objetivado, codificado, delegado e garantido pelo Estado” (p.112) e este “texto”, embora havendo possibilidade de ser colocado em palavras, pode ser

ressignificado em ação (Ball; Maguire; Braun, 2016). A política na forma de texto se encontra posta, escrita.

Não é no momento das ações do poder legislativo que a política é inteiramente elaborada e concretizada. Aquilo que foi posto e escrito precisa ser lido e relacionado com o tempo e o lugar da sua elaboração. Os textos políticos são o produto de tensões e pactos realizados, dado que os sujeitos que agem nos distintos lugares da produção destes textos disputam pelo controle das representações da política (Bowe et al., 1992). Desse modo, as políticas são processos textuais, entretanto possuem determinados limites e possibilidades.

Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011), os textos das políticas resultam de um emaranhado de influências e agendas, sendo sua elaboração marcada por intenções, disputas e negociações tanto no interior do Estado quanto no próprio processo de formulação. Nesse percurso, apenas certas influências e agendas são “reconhecidas como legítimas”, e somente algumas vozes conseguem ser efetivamente consideradas. [...] Enquanto discurso, a política delimita o campo do que pode ser pensado e define fronteiras sobre o que pode ou não ser dito, produzindo uma distribuição desigual de ‘vozes’: apenas algumas são legitimadas e dotadas de autoridade para participar do debate.

A conceituação sobre natureza de textos políticos desenvolvida por Ball (1993) é fundamental ao afirmar que “textos políticos são sempre plurais, contraditórios e inacabados”. Raramente representam consenso puro ou vitória completa de um ator sobre outro.

Frequentemente inscrevem compromissos instáveis entre grupos com interesses distintos, e essas contradições e ambiguidades inscritas no texto têm consequências profundas para como posteriormente a política é apropriada, interpretada e colocada em prática.

Textos políticos não são traduções precisas de influências que os precedem. A redação de texto pode ser entendida como uma batalha, em que cada palavra, cada frase é escolhida ou evitada por razões políticas, ainda que frequentemente enunciadas via linguagem técnica (Ball, 1993). É válido lembrar que estes escritos estão representados na sociedade e possuem um poder simbólico (Bourdieu, 1996).

O poder não se reduz no entendimento das posições de dominação de um ente sobre outro, dado que até os dominantes são submetidos à dominação pela estrutura. Logo, o poder está atrelado a “um conjunto complexo de ações que se engendram na rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes, dominado assim pela estrutura do campo por meio do qual se exerce a dominação, sofre de parte de todos os outros” (Bourdieu, 1996, p. 52). O poder, no campo do simbólico, é pertinente e genuíno por conta, ainda que não visível, da relação dos sujeitos envolvidos.

Em complemento a isso, Lopes (2004) oferece uma conceituação por meio da recontextualização de textos políticos, em que textos são sempre resultado de seleções, combinações e reordenações de discursos que existiam em espaços diferentes e, essa passagem de contexto a contexto produz transformações de significado.

Aplicando ao contexto de produção de texto, os textos legais que formalizam políticas educacionais selecionam certos discursos (aqueles que conseguem prevalecer em negociações), reordenam-nos, combinam-nos com discursos potencialmente contraditórios, inscritos no mesmo documento.

O resultado é frequentemente um texto que contém múltiplas camadas de significado, permitindo que diferentes atores o interpretem de formas distintas. O processo de produção de texto frequentemente envolve micro lutas sobre escolhas de linguagem, conceitos, formulações que parecem técnicas, mas são profundamente políticas (Ball e Bowe, 1992).

É importante que compreendamos que textos políticos frequentemente se caracterizam por ambiguidade e espaço para reinterpretação que não é sempre casual. Como observa Ball (1993), textos políticos são frequentemente deliberadamente ambíguos, permitindo que leitores os interpretem de formas diversas conforme seus interesses e compreensões. Essa ambiguidade pode ser estratégia consciente para conquistar apoio de atores com posições distintas, se conceitos como "qualidade educacional", "desenvolvimento integral", "cidadania" são propositalmente vagos e multissignificativos, diferentes grupos podem ter o entendimento da lei como apoiando suas posições particulares.

Dessa forma, nesse contexto, pesquisadores que procuram compreender contexto de produção de texto precisam fazer perguntas do tipo: que grupos sociais conseguem ter suas vozes, interesses e visões incorporados em textos legais? Quem as propôs e porque? Quais segmentos as apoiavam e contestavam?

Assim, o contexto de produção do texto político é fundamental para que compreendamos como as políticas públicas ganham forma, quais interesses são privilegiados e como as ambiguidades e aberturas presentes nos textos normativos impactam sua posterior implementação e reinterpretação dos setores onde a política influencia.

### 2.2.2.3 Contexto de prática

O contexto de prática no ciclo de políticas, refere-se ao espaço onde as políticas públicas, já formalizadas em textos oficiais, são interpretadas, traduzidas e (re)significadas, apropriadas e encenadas (*enacted*) por atores locais em suas ações cotidianas.

Essa é, talvez, a contribuição mais importante e transformadora do ciclo de políticas para o âmbito escolar. As escolas e seus profissionais não são meros executores de políticas, mas agentes ativos que negociam, adaptam, resistem e, por vezes, subvertem as diretrizes previstas nos textos políticos (Ball; Maguire; Braun, 2016). Isso ocorre por meio de um processo complexo, criativo e frequentemente conflituoso de interpretação, apropriação, adaptação, recontextualização e às vezes resistência ou transformação de políticas.

Concordamos com Ball em sua fala em entrevista, quando ele discorda que as políticas são simplesmente implementadas, “pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (Mainardes; Marcondes, 2009). O que contrasta radicalmente com modelos *top-down*<sup>9</sup> que concebem escola e professor como na zona final do processo político, quase em um

---

<sup>9</sup> O modelo *top-down* se reflete nas estruturas tradicionais de governança, enfatizando a separação entre a política e a administração e focando no controle e na hierarquia. Já a visão *bottom-up* observa o processo de criação de política como um continuum, no qual há modificações em todo o processo de traduzir as intenções em ações.

papel de vítimas passivas ou implementadores mecânicos de uma política imposta, desconsiderando completamente suas capacidades criativas, suas compreensões localizadas de realidades educacionais, seus interesses particulares que frequentemente divergem dos objetivos formulados por *policy-makers* centrais.

Nesse mesmo sentido, há uma ênfase no pensamento de Ball (1994) sobre o papel da escola, ao entender que professores, gestores e comunidades recriam políticas por meio de interpretação, adaptação e às vezes resistência. A política é, portanto, processualmente inacabada, ela nunca é feita de uma vez e por todos, mas continuamente refeita utilizando leituras e práticas localizadas. Noutras palavras, “a política não é simplesmente recebida e implementada dentro desta arena, ao invés disso, ela está sujeita a reinterpretação e depois é recriada” (Bowe, Ball e Gold. 1992, p. 22).

Esse reconhecimento das ações de atores locais é não apenas mais fidedigno à realidade complexa de como políticas realmente funcionam dentro das arenas que atuam, mas também politicamente significativo porque abre espaço para possibilidade de transformação mesmo em contextos onde a política hegemônica parece cristalizada.

Uma compreensão particularmente sofisticada de como políticas e currículos são transformados no contexto da prática por meio de processos dinâmicos em uma excelente articulação feita por Lopes (2004, 2005, 2011) do ciclo de políticas e da teoria da recontextualização de Bernstein (1996).

A recontextualização é definida por Bernstein (1996) como processo no qual discursos e práticas são retirados de seus contextos originais, selecionados, reordenados e recombinaados em novos contextos, produzindo significados diferentes e frequentemente transformados.

No pensamento de Lopes (2011) é absolutamente necessário manter o rigor crítico no entendimento que, a recontextualização também não é processo neutro, democrático ou simétrico. Ocorre sempre sob relações assimétricas de poder. Recontextualizações de atores mais poderosos tendem a se consolidar, ganham legitimidade institucional e são reproduzidas em outros campos. Recontextualizações de atores menos poderosos frequentemente permanecem invisibilizadas,

estigmatizadas, tratadas como desvios da política oficial ou descartadas como se não tivessem conformidade com as prescrições centrais.

Um outro conceito muito importante a ser destacado é o de encenação ou atuação (*enactment*) desenvolvido dentro da Teoria da Atuação (*theory of policy enactment*) (Ball; Maguire; Braun, 2016) que captura a dinâmica dessa recontextualização de forma muito mais sofisticada que simplesmente usar termo implementação.

Diferentemente de implementação que sugere fidelidade a um modelo original, a encenação sugere a interpretação. Aplicando ao contexto de escolas, professores encenam políticas de avaliação por meio de suas ações cotidianas em sala de aula de formas que produzem múltiplos significados, podendo haver diferentes caminhos como conformistas, críticos e criativos.

Nesse contexto, a política ganha vida concreta: professores, gestores, estudantes e comunidades escolares interagem com as normativas, reinterpretando-as à luz de suas condições materiais, culturais e históricas. Como aponta Mainardes (2006), o contexto de prática é marcado por múltiplas mediações, onde as políticas podem ser comentadas de formas diversas, gerando trajetórias de implementação que nem sempre falam às questões originais dos formuladores.

Nesse contexto, a cultura de performatividade e responsabilização pode limitar a autonomia docente e aumentar a complexidade do processo educativo a metas mensuráveis (Andrade, 2023; Apple, 2006). Por outro lado, é importante pensar e defender que a prática escolar deve ser espaço de resistência, criatividade e reinvenção, mesmo diante de políticas avaliativas prescritivas (Freire 2011; Lopes, 2005).

Assim, o contexto de prática revela-se como um campo de disputas, negociações e possibilidades, onde as políticas públicas são continuamente (re)construídas pelos sujeitos que as vivenciam no chão da escola sendo filtradas pelas condições locais, pelos valores pedagógicos e pelas tensões presentes na prática cotidiana. É nesse terreno que a política se concretiza, sendo ao mesmo tempo cumprida, adaptada, resistida e, por vezes, subvertida.

#### 2.2.2.4 Contexto de resultados e efeitos

Como já mencionado, os dois últimos contextos foram acrescentados depois da ideia inicial do ciclo de políticas, expandindo e preenchendo lacunas na concepção inicial. Nas palavras do próprio Ball, em uma entrevista realizada por Mainardes em 2009, o contexto de resultados e efeitos mais relacionado ao contexto da prática e o de estratégia política pode ser explorado no contexto de influência (Mainardes; Marcondes, 2009).

O contexto de resultados e efeitos no ciclo de políticas, refere-se à análise dos impactos e consequências que as políticas produzem, tanto aqueles impactos intencionalmente formulados pelos *policy-makers*, quanto aqueles não-previstos, paradoxais ou contraditórios que emergem via a própria atuação prática de políticas.

Essa distinção entre resultados, como sendo o que frequentemente são mensuráveis e esperados de efeitos, como o que são geralmente não-mensuráveis e até não-intencionais, é absolutamente central para análise crítica de políticas educacionais (Mainardes, 2006).

A análise de efeitos de políticas é muito mais complexa do que simples medição de resultados ou indicadores de sucesso que aparece em relatórios governamentais (Ball, 1994). Requer compreensão de processos sociais, relações de poder, transformações identitárias, alterações em estruturas de oportunidade que frequentemente não aparecem em indicadores numéricos simples.

Um sistema de avaliação externa, por exemplo, pode produzir um aumento de escores em um tipo teste (resultado mensurável), entretanto produzir efeitos de estreitamento curricular ao não dar espaços para outras disciplinas.

Esses tipo de efeitos não aparecem facilmente em indicadores de qualidade governamentais mas têm realidade profundamente vivenciada em cotidiano de escolas. Nesse sentido, Mainardes (2006) conceitua os efeitos de Primeira Ordem e os efeitos de Segunda Ordem.

Efeitos de primeira ordem são mudanças mais diretas, imediatas, frequentemente quantificáveis que ocorrem como resultado mais ou menos direto de implementação de política. Os efeitos de primeira ordem não são triviais e podem ser

documentados via análise de dados, comparação de indicadores educacionais antes/depois da política, entrevistas com gestores. Contudo, efeitos de primeira ordem não contam história completa de impactos reais de políticas.

Os Efeitos de segunda ordem, relacionados a mudanças mais profundas e frequentemente não-mensuráveis. Relacionadas a transformações em estruturas, culturas, identidades e geralmente são muito mais significativos e problemáticos que resultados quantitativos que aparecem em relatórios governamentais.

Segundo Ball, Bowe e Gold (1992), esse contexto busca compreender como as políticas abordadas, práticas, estruturas, relações de poder e, principalmente, as desigualdades existentes no sistema educacional.

Com relação aos efeitos, estes podemos categorizá-los em dois grupos: os gerais e os específicos. Sendo o primeiro evidenciado na quando os aspectos do segundo são agrupados e analisados (Mainardes, 2018) ou, de outra forma, Ball (1994) faz essa separação entre efeitos de primeira e segunda ordem, onde os de primeira ordem se relacionam com transformações na prática ou de modo estrutural e podem ser evidenciados em áreas pontuais ou no sistema como um todo e a segunda se relaciona com as repercussões dessas transformações no que condiz aos acessos sociais, oportunidades e justiça.

Para se abordar o contexto de resultados e efeitos, necessita-se o agrupamento de informações amplas em duas instâncias, uma no que diz respeito a mudanças, tanto na estrutura como na prática (efeitos de primeira ordem) e outra no que se refere a mudanças nos padrões de justiça social, acesso e oportunidades sociais (efeitos de segunda ordem) (Ball, 1994).

Nesse sentido, Apple (2006) e Bourdieu (2007) alertam que políticas de avaliação e responsabilização podem legitimar posições e ampliar desigualdades simbólicas, mesmo quando apresentam avanços em indicadores de desempenho.

Os efeitos das políticas são sempre mediados por contextos locais e pelas interpretações dos atores escolares, podendo gerar tantos avanços quanto os efeitos colaterais indesejados (Ball, 2004). Por isso, a análise desse contexto exige uma abordagem crítica e reflexiva, atenta às múltiplas dimensões e às vozes dos sujeitos envolvidos.

Assim, o contexto de resultados e efeitos é essencial para avaliar a efetividade, os limites e as contradições das políticas educacionais, fornecendo subsídios para a formulação de estratégias que promovam maior justiça social e qualidade na educação.

#### *2.2.2.5 Contexto de estratégia política*

O quinto e último contexto é o de estratégia política. Nesse contexto, faz-se a detecção e relação de um grupo de ações, de cunho social e político, necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política em análise.

Estas ações são “engrenagens criadas” (Campos, 2020) para suprir os desníveis gerados pela política ou, como colocam Lopes e Macedo (2011, p. 257), esse contexto se relaciona com “a criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política”.

Nesse sentido, referem-se às respostas estratégicas de diversos atores aos efeitos de políticas, incluindo resistências coletivas e individuais, questionamentos críticos sobre fundamentos de políticas, propostas de alternativas, movimentos e lutas sociais por uma educação mais justa. Assim, este contexto possui um forte vínculo, com relação aos propósitos sociais da política emergidos do contexto de influência e que repercutem nos contextos de produção e de prática.

Diferentemente dos contextos anteriores, que se concentram na formulação, formalização e prática da política, este contexto volta-se para as ações coletivas, resistências, adaptações e reinvenções que emergem diante dos efeitos concretos da política no cotidiano escolar e social. Se os contextos anteriores podem parecer processos onde atores estão predominantemente submetidos a políticas hegemônicas, o contexto de estratégia política abre espaço crucial para a possibilidade de uma ação transformadora.

Esse contexto, de certo modo, pode ser entendido como sendo parte do contexto de influência (Ball, 1994), pois “é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado.” (Mainardes e Marcondes, 2009, P.

306). É importante mencionar que, como ressalta Ball e Mainardes (2011, p. 14), ainda que uma vez elaboradas, as políticas não são fixas, pétreas e definitivas, dado que estas são submetidas a leituras, entendimentos, traduções e, novos significados feitas pelos participantes no decorrer de múltiplas interpretações.

Reconhecer que políticas produzem efeitos contraditórios e não-intencionais é reconhecer que espaço para contestação, resistência e alternativas existem, mesmo sob estrangimentos estruturais significativos (Mainardes, 2006). Nesse caminho, Ball (2004) propõe que a análise de estratégia política é moralmente imperativa para pesquisadores no entendimento que pesquisa de políticas não deve ser meramente descritiva ou analítica, mas deve contribuir para a construção de alternativas mais justas e democráticas.

Dessa forma, no contexto da estratégia política, é estritamente importante o viés de responsabilidade ética que o investigador deve ter com a política em análise, dado que um “aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica” (Mainardes, 2006, p. 60).

Desse modo, esse contexto é utilizado para verificar o cumprimento ou não das determinações previstas pela política pública, assim como avaliar, se os objetivos e metas propostos foram alcançados, se os resultados foram satisfatórios, que problemas foram identificados na implantação dessa política e quais estratégias podem contribuir para o debate sobre essa política investigada.

No campo educacional, segundo Ball, Bowe e Gold (1992), e conforme aprofundado por Mainardes (2006), o contexto de estratégia política é marcado por movimentos de contestação, negociação e transformação. Contudo, atores respondem a políticas e seus efeitos por meio de diferentes estratégias que são frequentemente coexistentes em diferentes atores e, mesmo por meio de mesmos atores, em diferentes momentos. Dessa maneira, há diferentes e distintas formas de respostas estratégicas.

Podemos entender as estratégias dentro de um conceito de conformidade ativa, quando há grupos que aceitam a política e trabalham ativamente para implementá-la fidedignamente. Essa conformidade pode ser ideológica, onde atores acreditam genuinamente que a política é correta e benéfica, pragmática, em que

atores carecem de poder ou recursos para resistir, então buscam fazer o melhor sob circunstâncias dadas ou oportunistas, que atores veem a política como oportunidade para benefício pessoal.

A conformidade também pode ter um viés crítico, onde atores como professores, gestores, sindicatos, movimentos sociais, famílias e estudantes que implementam a política formalmente porque obrigados por lei ou pressão institucional, mas simultaneamente desenvolvem críticas conscientes à política e buscam mitigações localizadas de efeitos negativos. Essas estratégias podem ser institucionais (como revisões de legislação, criação de novos programas ou políticas compensatórias) ou micropolíticas (ações locais de resistência, adaptação curricular, formação crítica, entre outras).

Como descrevem Ball, Maguire e Braun (2016), conformidade crítica é estratégia comum em contextos onde professores enfrentam pressão simultânea para implementar políticas hegemônicas de *accountability* e manter princípios pedagógicos progressistas baseados em autonomia, respeito às diferenças, educação libertadora (Apple, 2006; Freire, 2011). Tais estratégias funcionam como resistências e são fundamentais para enfrentar a reprodução de desigualdades e ampliar o reconhecimento de saberes plurais (Lopes, 2005; Bourdieu, 2007).

As resistências podem ter um caráter individual e criativo, como quando professores desenvolvem resistências individualizadas a políticas, frequentemente de formas silenciosas ou invisíveis. Por exemplo, ao ignorar pressões de preparação intensiva para testes, reinterpretar curricularmente textos políticos de formas que subvertem intenções hegemônicas, utilizar brechas e/ou ambiguidades em textos para abrir espaço de criatividade pedagógica. Contudo, há limites reais de resistências individualizadas, pois ao operarem isoladamente, frequentemente são cooptadas, invisibilizadas ou esmagadas por pressões estruturais muito maiores (Apple, 2006).

As políticas devem ser entendidas, ainda que não finalizadas, como voltadas às respostas aos problemas da prática (Ball e Mainardes, 2011). Por isso se faz importante entender os contextos que se dão, suas possibilidades de compreensão e de interesse e de que maneira estão presentes no cotidiano.

O contexto de estratégia política não encerra o ciclo, mas o reinventa continuamente, alimentando novos processos de influência, produção de texto e

prática. Ele evidencia que as políticas públicas são sempre provisórias, abertas à disputa e à transformação, e que a luta por justiça social e qualidade na educação depende da capacidade dos atores de construção de estratégias coletivas estruturadas, de compreensão crítica das estruturas de poder que as sustentam, e das críticas diante dos desafios pelas políticas em vigor.

A seguir, abordaremos uma das definições que está intrinsecamente relacionada com os contextos acima expostos, a recontextualização.

### **2.2.3 Recontextualização**

Compreender como uma política educacional de avaliação como o SPAECE é interpretada, adaptada e transformada no contexto das escolas exige mais que simplesmente constatar a sua implementação ou a sua resistência. É necessário que utilizemos uma lente teórica que permita desvelar os mecanismos nos quais os discursos políticos são ressignificados, parcialmente aceitos, adaptados ou contestados pelos atores educacionais.

Para isso, recorreremos ao conceito de recontextualização, desenvolvido por Bernstein (1996, 2003) como processo estrutural e sociológico de transformação de discursos. Posteriormente, o conceito foi expandido e operacionalizado tanto por pesquisadores brasileiros como Lopes (2005, 2010), Mainardes (2006, 2018) e Morais e Neves (2007), quanto pelo próprio Ball (1992, 1994, 2016), que oferecem perspectivas distintas mas complementares e profundamente importantes para compreender esse processo complexo, multifacetado e eminentemente político no qual políticas educacionais acontecem nas práticas educacionais reais.

A recontextualização não é meramente uma adaptação das políticas a outros contextos, como se estas fossem fixas que simplesmente mudam de forma ao passar de um contexto a outro, como água que muda de recipiente mantendo a mesma essência. Ao contrário, recontextualização é processo fundamentalmente social, político e ideológico por meio do qual discursos, práticas, conhecimentos e tecnologias são selecionados, transformados, reordenados e recombinaos de formas que frequentemente produzem significados profundamente distintos daqueles originalmente intentados.

A recontextualização é definida por Bernstein (2000) como o processo por meio do qual um discurso é movido de seu contexto original de produção para um novo contexto onde é modificado, transformado e ressignificado via seleção, simplificação, condensação e reelaboração. Como afirma Bernstein (2000, p. 32), "à medida que o discurso se desloca de seu lugar de origem para o seu novo posicionamento como discurso pedagógico, uma transformação acontece. [...] porque toda vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço no qual a ideologia atua. Nenhum discurso é deslocado sem que a ideologia atue" (Bernstein, 2000, p. 32).

Compreender recontextualização é, portanto, compreender como poder opera por meio de processos que frequentemente aparecem como naturais e/ou técnicos, mas que na verdade refletem escolhas políticas sobre o que é selecionado, o que é ignorado, que discursos ganham legitimidade e que vozes são silenciadas.

No contexto específico do SPAECE, recontextualização refere-se aos processos em que uma política de avaliação externa é transformada quando encontra a realidade diversa, complexa e frequentemente resistente de escolas localizadas em diferentes contextos socioeconômicos, com recursos materiais desiguais, com professores com formações distintas, servindo comunidades com demandas heterogêneas.

Dessa forma, buscamos desenvolver uma compreensão mais aprofundada do conceito de recontextualização, examinando suas diferentes perspectivas teóricas, suas implicações metodológicas para pesquisa, e suas aplicações específicas para análise de SPAECE como política educacional que passa através de múltiplos processos de recontextualização em diferentes contextos do ciclo de políticas.

A educação não é um processo meramente técnico ou neutro de transmissão de conhecimento (Bernstein, 1996). Ao contrário, é um processo fundamentalmente social, político e ideológico que está profundamente entrelaçado com estruturas de poder, desigualdades de classe, gênero e raça, e com processos de reprodução (ou ocasionalmente contestação) de estruturas sociais desiguais.

O autor desenvolveu o que ele denomina como pedagogia invisível, onde formas de organização do conhecimento e da pedagogia que operam através de mecanismos que frequentemente não são visibilizados ou questionados porque

aparecem como algo natural ou óbvio. Essas pedagogias invisíveis funcionam como tecnologias poderosas de regulação social precisamente porque sua natureza política e ideológica é frequentemente ocultada.

O dispositivo pedagógico é um conceito central na teoria de Bernstein (1996), estrutura que governa o que pode ser selecionado como conhecimento legítimo para transmissão, como esse conhecimento deve ser estruturado e organizado, e como deve ser avaliado. Tal conceito, não é uma invenção de educadores individuais, mas faz parte de uma estrutura social e institucional que opera através de três regras fundamentais, sendo elas: as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras avaliativas. Essas regras não operam isoladamente, mas funcionam de forma integrada e interdependente. As regras distributivas estabelecem divisões fundamentais entre grupos, como quem deve ter acesso a conhecimento considerado elitizado em contrapartida quem receberá conhecimento utilitário.

Essas divisões frequentemente refletem (e replicam) divisões de classe pré-existent na sociedade. As regras recontextualizadoras determinam como conhecimento selecionado é transformado para propósitos pedagógicos padronizando o que deveria, talvez, ser compreendido como fundamentalmente diverso, variado e contextualizado.

A recontextualização é um processo através do qual discursos e práticas são retirados de seus contextos originais de produção, selecionados, reordenados e recombinaos em novos contextos, produzindo dessa forma novos significados (Bernstein, 1996). Essa definição é simultaneamente simples e complexa. A simplicidade reside na noção de movimento de um lugar para outro. Já a complexidade reside no reconhecimento que esse movimento nunca é meramente movimento, ele acontece com transformação, reconfiguração de significados e operação de poder.

Uma distinção é essencial para compreender onde poder é exercido em processos de recontextualização está na conceituação e distinção de dois tipos de campos recontextualizadores para Bernstein (1996), o Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP).

O CRO refere-se ao Estado, mais especificamente às estruturas estatais responsáveis pela educação. O CRO é responsável por formalizar e legitimar o conhecimento selecionado em conhecimento oficial. No contexto do SPAECE, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) constitui-se como ator central do CRO, pois é ela que, em colaboração com técnicos e consultores, define as Matrizes de Referência que especificam o que será testado no SPAECE, que determina os pesos e valores que diferentes dimensões de conhecimento receberão, que estabelece os pontos de corte que distinguem quem é ou não, proficiente.

Decisões tomadas dentro de estruturas de CRO ganham grande poder porque são codificadas em textos legais, em documentos oficiais, em políticas de Estado que têm capacidade de regulação sobre instituições e práticas educacionais.

O CRP se refere a campos onde conhecimento pedagógico é desenvolvido e praticado e possui certa autonomia relativa do Estado, tendo a capacidade de questionar, adaptar, resistir ao conhecimento recontextualizado pelo CRO.

Como exemplo, em sua atuação, professores podem questionar o sentido pedagógico de Matrizes de Referência, decidir ensinar conteúdos que não serão testados porque consideram importante, buscar outras formas de ensino que contradigam a lógica de testes padronizados.

É válido ressaltar que a relação entre CRO e CRP não é simétrica ou equilibrada. Bernstein (1996) coloca que CRO tende a influenciar fortemente o CRP, mas ambos possuem relativa autonomia e produzem disputas e negociações em torno do discurso pedagógico, conforme destacado, o que significa que o CRO, através de seu poder de legislar, financiar e regular, pode estabelecer constrangimentos significativos sobre o que é possível no CRP.

Essa assimetria significa que recontextualizações que ocorrem no CRO frequentemente conseguem ganhar a visão de legítimas, enquanto no CRP tendem a permanecer invisibilizadas ou são marginalizadas como "desvios" da política oficial. Essa compreensão da assimetria entre CRO e CRP é absolutamente essencial para análise crítica de políticas educacionais.

Não se trata de reconhecer que existem múltiplas interpretações das políticas e que todos os atores têm potenciais possibilidades de ação. Trata-se de

reconhecer que alguns atores têm muito mais poder que outros para fazer suas interpretações prevalecerem.

Para que se compreenda completamente como a recontextualização funciona enquanto mecanismo de poder, é necessário retomarmos as três regras que estruturam o dispositivo pedagógico. As regras distributivas, como destacam Mainardes e Stremel (2010, p. 42), as regras distributivas "controlam quais conhecimentos as diferentes classes sociais terão oportunidade de adquirir, de que forma e em que circunstâncias". Historicamente, essas regras distributivas operaram de formas profundamente desiguais, dividindo, inclusive, o conhecimento entre quem era da elite e de grupos subordinados.

Na atualidade, em 2024, essas divisões distributivas continuam operando, ainda que de formas mais sutis. Como na diferença, entre escolas diferentes, do nível de formação de professores, do tipos de recursos pedagógicos e das expectativas curriculares.

As regras recontextualizadoras estabelecem o conteúdo do currículo e o que fica de fora, frequentemente de formas que refletem ideologias e interesses de grupos poderosos que definem essas regras. As regras avaliativas determinam como o conhecimento será testado, medido e hierarquizado.

Reafirmamos a ideia de que a recontextualização não é neutra, mas opera por meio de códigos que refletem ideologias e visões de mundo é enfatizada por Bernstein (1996). Os atores que recontextualizam "estão sujeitos às visões de mundo e aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores" (Mainardes e Stremel, 2010, p. 13).

No contexto do SPAECE, a recontextualização ocorre em múltiplos níveis relacionados: 1 - da formulação oficial (SEDUC/CE) para as secretarias municipais<sup>10</sup>; 2 - Das secretarias municipais para as escolas<sup>11</sup> e; 3 - Das escolas para as salas de aula<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Onde discursos sobre "qualidade", "eficiência" e "equidade" são reproduzidos com variações

<sup>11</sup> Onde diretores e coordenadores traduzem as orientações, frequentemente acentuando elementos de controle ou, alternativamente, buscando compatibilizá-los com práticas locais

<sup>12</sup> Onde os professores reinterpretem as orientações curriculares, as matrizes de referência e as práticas pedagógicas prescritas, adaptando-as ou resistindo a elas

Em cada um desses níveis, a recontextualização é mediada por códigos que carregam tensões, conflitos e lutas de representação. Como destaca Silva (2014), "as representações e as práticas que se formalizam no interior das escolas, em decorrência da leitura das prescrições curriculares, são mediadas por códigos que geram novas práticas discursivas, produtoras de novos ordenamentos para o trabalho docente". (Silva, 2014, p. 24).

Embora Bernstein (1996) ofereça compreensão estrutural profunda de como recontextualização funciona através de campos recontextualizadores, dispositivos pedagógicos e suas regras, sua análise tende a privilegiar dimensões estruturais de longo prazo em relação aos processos dos quais atores, com suas compreensões particulares, resistências e criatividade, vivem, interpretam e traduzem políticas em contextos específicos.

Ao enfatizar fortemente os processos por meio dos quais atores exercem agência interpretativa, criatividade estratégica e poder relacional na transformação de políticas, Ball (1993) oferece uma perspectiva distinta que não nega a estrutura identificada por Bernstein (1996). O autor propõe deslocamento conceitual fundamental ao distinguir entre "política como texto" e "política como discurso".

Como explica Mainardes (2006), o conceito de política como texto apoia-se na literatura segundo os quais as políticas são compreendidas como representações codificadas de forma complexa. Por isso, um mesmo texto pode gerar múltiplas interpretações, dependendo da diversidade de leitores e de seus repertórios. Além disso, tais textos são construídos a partir de uma variedade de influências e agendas, e sua produção envolve disputas, intenções e negociações tanto no interior do Estado quanto ao longo de todo o processo de formulação da política.

Sobre política como discurso, Mainardes (2006) segue argumentando que os discursos carregam significados e operam por meio de proposições e vocabulários que moldam determinadas formas de pensar. Como discurso, a política impõe fronteiras ao que pode ser concebido ou dito, produzindo também uma distribuição desigual de "vozes", onde apenas algumas são legitimadas e reconhecidas como detentoras de autoridade.

Essa distinção permite superar compreensões lineares e simplistas que veem políticas como objetos que são "feitos" em algum lugar central e depois

"implementados" de forma mais ou menos fiel em contextos locais. Um mesmo texto legal pode gerar discursos muito distintos dependendo de como atores o leem, interpretam e ressignificam em seus contextos específicos.

É importante compreender que os pensamentos de Bernstein (1996), bem como de Ball (1993) e Mainardes (2006) não representam posições teóricas em conflito, mas oferecem perspectivas analiticamente complementares que operam em níveis de análise distintos e se potencializam mutuamente quando articuladas. Bernstein (1996) oferece compreensão estrutural de longo alcance sobre como poder desigual e ideologia operam por meio de estruturas de campos recontextualizadores e dispositivos pedagógicos.

Concordamos com Santos (2003), no pensamento que Bernstein (1996) demonstra interesse em desenvolver uma teoria capaz de explicar o funcionamento do aparelho escolar, examinando de que maneira ele, pela própria forma como é estruturado, produz diferenças de desempenho entre os estudantes. Seu propósito é evidenciar como as desigualdades se inscrevem na própria constituição da escola, por meio de mecanismos internos e das formas pelas quais a instituição organiza a distribuição e a socialização dos conhecimentos.

Nesse sentido, o foco de Bernstein (1996) é na estrutura, sobre as condições estruturais que delimitam o que é possível fazer e não sobre o que atores individuais fazem. A teoria de Bernstein (1996) permite perguntas como: Por que certas formas de conhecimento recebem valor enquanto outras são marginalizadas? Como regras distributivas asseguram que certos grupos sociais têm acesso apenas a certos tipos de conhecimento? e Como as pedagogias invisíveis funcionam para naturalizar desigualdades?

Em uma compreensão de caráter mais microssocial e estratégico, Ball (1992) analisa como os atores, situados em contextos específicos, lidam com as políticas, reinterpretando-as e recontextualizando-as por meio de processos que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam "*policy enactment*". Seu foco recai sobre as ações desses atores dentro das estruturas que Bernstein (1996) identifica.

A articulação entre estas perspectivas produz compreensão muito mais sofisticada que qualquer uma isoladamente. Na nossa concepção, na utilização dos conceitos de Bernstein (1996) sem Ball (1992) corremos um risco de cairmos em um

determinismo estruturalista. Como alerta Freire (2011) em relação a abordagens puramente estruturalistas, há tendência de ver educandos e educadores como "seres no mundo" passivos, negando possibilidades de ação. e na utilização contrária (Ball sem Bernstein) incorremos no risco de uma certa fuga da realidade, sugerindo que as ações podem transcender completamente as estruturas.

Embora conceitos de recontextualização (Bernstein) e atuação (Ball) se relacionem, têm focos teóricos e analíticos distintos que é crucial não confundir. Como distingue Mainardes (2010) ao analisar ambas perspectivas, a recontextualização é o processo através do qual discursos e conhecimentos produzidos em um campo são selecionados, transformados e reorganizados quando passam de um campo para campos diferentes. O foco é em como estruturas de poder estruturam essas transformações em nível macrossocial. Bernstein (1996) oferece compreensão fundamentalmente estrutural: como determinadas formas de conhecimento ganham legitimidade enquanto outras são marginalizadas, como poder desigual entre campos governa que transformações são possíveis.

Sobre conceitos-chave em sua teoria, a partir dos elementos de poder e controle, Bernstein (1996) desenvolveu ferramentas analíticas para compreender o processo de controle simbólico que regula tipos distintos de discurso pedagógico. Ele recorre a conceituação de "classificação" para examinar as relações estabelecidas entre categorias (sejam elas sujeitos, discursos ou práticas) destacando que é o grau de separação entre essas categorias que sustenta os princípios da divisão social do trabalho. Para Bernstein (1996), em outras palavras, é o silêncio que carrega a mensagem de poder, revelando como fronteiras aparentemente neutras operam como mecanismos de dominação. Santos (2003).

A atuação é processo pelo qual os atores interpretam, traduzem e dramatizam políticas em tempo real em seus contextos específicos através de suas práticas cotidianas. O foco é em como atores estrategicamente e interacionalmente lidam com constrangimentos e possibilidades que contextos lhes oferecem.

Assim, é importante compreender que a atuação é um processo ativo de recontextualização. A Recontextualização é o fenômeno estrutural onde a atuação se materializa em ações, decisões e práticas concretas de atores. Ambos os níveis são necessários para uma compreensão completa da política.

Uma contribuição importante para expandir o conceito de recontextualização é a noção de hibridismo curricular desenvolvida por Lopes (2005, 2010). A autora propõe que a recontextualização não pode ser compreendida simplesmente em termos de estrutura nem de atuação, mas deve ser compreendida como processo fundamentalmente híbrido onde diferentes discursos, frequentemente contraditórios ou em tensão, se combinam, se sobrepõem e produzem significados novos.

Importa dizer que Lopes a autora não inventa conceito de hibridismo, mas faz se inspira nos estudos culturais e o contextualiza para análise de políticas e currículos educacionais de forma deliberada.

O hibridismo pode ser entendido como resultado de processos onde diferentes discursos se combinam, se sobrepõem e geram novos significados que não são mera síntese dos elementos anteriores, mas produção de algo novo, com características que não existiam nos componentes originais (Lopes, 2005). Essa definição é importante porque reconhece que as recontextualizações não são meios-terminos ou sínteses onde elementos originais mantêm suas essências. Ao contrário, quando diferentes discursos se encontram em processos de recontextualização, algo novo emerge que é qualitativamente distinto.

O conceito de hibridismo é expandido por Lopes (2006) na articulação com o conceito de tradução. Tradução, nesse sentido, não significa tornar algo em outro idioma e sim o processo onde significados são transformados quando transitam através de contextos. A autora propõe que a recontextualização envolva processos de tradução onde não há simplesmente transporte de políticas de um contexto a outro, mas transformação ativa onde significados são reconfigurados.

### **2.3 Avaliação externa e as políticas de avaliação educacional no Brasil**

O SPAECE não é uma política isolada, mas parte de um movimento global mais amplo de expansão de avaliações externas em larga escala que transformou o panorama educacional nas últimas quatro décadas. Para compreender adequadamente o SPAECE é necessário situá-lo dentro dessa trajetória histórica, compreendendo as influências internacionais, as reformas estatais brasileiras, e a

consolidação progressiva de uma "cultura avaliativa" baseada em mensuração de resultados e responsabilização. Como destacam Andrade (2023), Costa e Vidal (2022), essa cultura avaliativa se consolidou no Ceará de modo especialmente intenso, tornando-se eixo estruturante de um modelo de governança educacional por resultados que ganhou reconhecimento nacional.

A avaliação em larga escala com caráter padronizado no Brasil remonta ao início da década de 1980, estando vinculada à avaliação de programas educacionais específicos. Como documentam Brooke e Cunha (2011), um dos primeiros marcos foi a avaliação do Projeto Edurural, um programa de educação rural que necessitava de monitoramento sistemático. Até o final da década de 1980, foram sendo criados progressivamente os alicerces de um sistema nacional de avaliação (Gatti, 2002), ainda que de forma fragmentada e desarticulada.

Contudo, esses primeiros movimentos de avaliação estavam inseridos em contexto político específico e marcado por influências geopolíticas. Romanelli (1986), situa dois momentos distintos marcaram o sistema educacional brasileiro a partir de 1964.

Um primeiro momento relativo a implantação do regime militar e o delineamento de uma política de recuperação econômica, onde a conexão entre a necessidade social por educação e o modelo desenvolvimentista resultou em avanço simultâneo da crise histórica do sistema educacional. A educação era demandada como ferramenta de desenvolvimento econômico, mas sem recursos adequados, produzindo contradições estruturais.

O segundo momento, relativo às medidas práticas a curto prazo tomadas pelo governo para enfrentar essa crise. Sob influência da assistência técnica dada pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), houve pressão para "adotar, em definitivo, medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil" (Romanelli, 1986, p. 196).

Essa influência se materializou em inúmeros convênios entre Brasil e Estados Unidos da América, realizados institucionalmente através do MEC (Ministério da Educação) e da USAID. Como observa a SEDUC (2022, p. 12), "os acordos com MEC-USAID, bem como a relação com o Banco Mundial, tiveram impacto decisivo na

influência da criação das avaliações do Ceará", ainda que, conforme nota, "hoje, em alguma medida, seja um modelo que tenha sido superado por conta das inúmeras mudanças no processo de desenvolvimento do SPAECE".

A ascensão das políticas de avaliação em larga escala não é fenômeno originalmente brasileiro, mas resultado de uma circulação internacional de ideias e políticas (Ball, 2016) disseminadas principalmente por organismos multilaterais como Banco Mundial, OCDE, Fundo Monetário Internacional, e UNESCO.

A partir dos anos 1980, especialmente durante a década de 1990, esses organismos intensificaram suas recomendações aos países periféricos e em desenvolvimento para que implementassem sistemas de avaliação externa como mecanismo de mensuração de qualidade (para oferecer diagnósticos confiáveis sobre a educação ofertada), regulação estatal (para permitir ao Estado monitorar sistemas educacionais através de dados quantitativos e *accountability* internacional (para habilitar comparações entre países e competição global por "melhores" resultados educacionais).

Enquanto política pública, a avaliação ganhou mais estrutura no final da década de 1980 e início da década de 1990, tendo como marco temporal a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O Brasil participou dessa onda global particularmente a partir dos anos 1990, quando o governo federal adotou o discurso de "modernização" e "eficiência" como respostas à crise de credibilidade da educação pública e às pressões de organismos internacionais. Como mostram Tosta e Gomes (2020) e Andrade (2023), a reforma educacional brasileira dos anos 1990 foi fortemente influenciada pela "Reforma do Estado" neoliberal, que transformou políticas sociais através da adoção de critérios de gestão empresarial, privatização e parcerias público-privadas.

Para compreender a trajetória das políticas de avaliação no Brasil, é necessário retroceder à Constituição Federal de 1988, que marcou um ponto de inflexão importante. A Constituição, resultado de lutas de movimentos sociais e educadores progressistas dos anos 1980, estabeleceu a educação como direito universal e obrigação do Estado, e incluiu na Lei Maior (artigos 206 e 214) princípios sobre "garantia de padrão de qualidade" e melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1988).

Contudo, a própria Constituição deixou a questão em aberto: como medir, avaliar e garantir essa "qualidade"? Esse vazio foi progressivamente preenchido pela lógica neoliberal que ganhou força na década de 1990, transformando o conceito de "qualidade" de uma discussão política democrática e coletiva em uma questão técnica de mensuração e eficiência.

A partir da década de 1990, a avaliação em larga escala adquiriu maior relevância nos sistemas educacionais, especialmente ao lidar com a díade emergente de duas perspectivas que se entrelaçam no cotidiano pedagógico: a relação entre sucesso e fracasso escolares. Como observa Matos (2019), "compreender, da melhor forma, os processos de apropriação e uso das avaliações externas é de caráter fundamental, tendo em vista a promoção da qualidade da educação". Nesse sentido, a avaliação começou a ser apresentada como instrumento capaz de identificar onde estava o "fracasso escolar" e, através de dados quantitativos, permitir intervenções para transformar fracasso em sucesso, uma promessa que ocultava as desigualdades estruturais em jogo.

O primeiro marco histórico é a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, através de iniciativa do Ministério da Educação e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), com assistência do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Como documenta Andrade (2023, p. 45), "a primeira aplicação do SAEB em 1990 avaliou uma amostra de escolas públicas nas séries finais de ciclos, em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação", representando uma abordagem ainda "suave" de avaliação segundo Coelho (2008): oferecia informações amostrais, não geravam rankings, e tinham objetivo diagnóstico.

O surgimento do SAEB se dá em um panorama da preocupação do Estado brasileiro com a oferta educacional e com a qualidade oferecida desta educação com os conhecimentos básicos necessários para vida naquele momento, o que levou a "necessidade de implementação de um processo de avaliação em escala nacional" (Santos, p.82, 2007).

Conforme Sousa (2003), o objetivo inicial era construir diagnóstico sobre as práticas existentes no interior dos sistemas educacionais, visando realizar contínuo monitoramento do sistema educacional.

Desta forma, em 1987, através de um convênio entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (ILCA) e o Ministério da Educação (MEC) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) contratou a Fundação Carlos Chagas para a validação dos instrumentos de aferição da aprendizagem.

No ano de 1988, o MEC requisitou a sistematização da avaliação no Brasil, surgindo assim o Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP) que teve sua aplicação inicial (piloto) nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte para que se fossem feitos os ajustes e ser assim aplicado a nível nacional. Somente em 1990, com o apoio financeiro do Banco Mundial, houveram recursos (via Projeto BRA/86/002) que possibilitaram o início do programa, sendo feito o primeiro levantamento nacional. O Projeto foi colocado como “um meio que participa na introdução de mudanças e reformas e implanta e consolida processos gerenciais modernizados” (Brasil, p. 6, 1987), sendo ajustado às realidades locais e ao sistema de ensino básico.

Em 1991, o SAEP foi renomeado e passou a ser o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tendo o INEP, a partir de 1992, como responsável pela administração e coordenação.

Foi na gestão de Maria Luiza Chaves, professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da UFC, enquanto secretária da educação do Ceará (1990-1993), por meio da junção dos departamentos de Pesquisa e de Currículo da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), que deu início ao SPAECE em 1992.

Entre 1995 e 2005, o SAEB passou por mudanças cruciais que consolidaram a lógica gerencialista nas políticas de avaliação educacional no Brasil. Em 1995, ocorreu a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma metodologia estatística mais sofisticada que possibilitou comparações temporais entre os resultados das edições. Pela primeira vez, tornou-se possível afirmar se a qualidade da educação “havia melhorado” ou “piorado” ao longo dos anos.

Como observa o INEP (2023), essa mudança “permitiu comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo”, abrindo espaço para narrativas de

progresso ou de fracasso capazes de orientar políticas públicas e legitimar intervenções estatais na gestão educacional.

O ano de 2005 marcou uma reestruturação decisiva do SAEB, a partir da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março, que transformou o sistema em duas avaliações distintas, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), de caráter amostral e voltada à gestão dos sistemas educacionais, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, de caráter censitário, aplicada em todas as escolas públicas com 30 ou mais estudantes matriculados nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (EF).

Essa reformulação foi determinante para o avanço da racionalidade gerencialista, pois permitiu gerar resultados individualizados por escola, criando condições para comparações e elaboração de rankings entre instituições. Além disso, a aplicação padronizada dos testes em nível nacional proporcionou a comparabilidade entre diferentes redes e unidades escolares, fortalecendo a cultura da mensuração e da *accountability* educacional.

A partir desses resultados, tornou-se possível viabilizar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, que passou a combinar os dados de desempenho do SAEB com taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, resultando em um indicador sintético utilizado como referência central das políticas educacionais brasileiras.

A reestruturação do SAEB fez com que a avaliação deixasse de ser um instrumento meramente diagnóstico para se tornar um dispositivo de regulação, controle e diferenciação entre escolas (Sousa, 2003). Os *rankings* derivados dos resultados passaram a estruturar dinâmicas de competição interna no sistema público de ensino, convertendo a avaliação em mecanismo de responsabilização e gestão por resultados, característico da lógica gerencialista que se consolidava no período.

Após a criação do SAEB, em 1990, o estado do Ceará era uma das poucas unidades federativas que possuía uma equipe estruturada dentro da secretaria que foi capaz de elaborar um relatório estadual de avaliação. Dado que tal incumbência, à época, não era terceirizada a outras instituições e cabia às próprias unidades da federação o trabalho da elaboração desses relatórios (SEDUC, 2022).

Os relatórios eram produzidos a partir dos dados do SAEB com a consultoria e a orientação do Inep, a equipe da secretaria analisava, interpretava e elaborava esse relatório. Por conta de serem dados amostrais, muitos professores e agentes escolares não se viam representados nos relatórios por conta da generalidade, o que, em conjunto com outras pressões, entre elas a criação do próprio SAEB e a vontade política do gestor geral, fizeram surgir em 1992 a Avaliação do Rendimento Escolar do Ceará que se tornaria o SPAECE.

Enquanto o SAEB se consolidava em nível nacional, estados e municípios começaram a desenvolver seus próprios sistemas de avaliação. Nesse contexto surge o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) que foi criado em 1992 (como Avaliação do Rendimento Escolar do Ceará), sendo contemporâneo do SAEB, mas desenvolvido pela Secretaria de Educação do Ceará, e representou uma recontextualização estadual da lógica nacional de avaliação, isto é "nasceu inspirado no SAEB, mas foi progressivamente ganhando contornos próprios, adaptados às especificidades e prioridades do contexto cearense".(Costa e Vidal, 2022, p. 28).

É válido ressaltar, neste momento inicial, a participação das instituições como a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) e o Centro de Treinamento e Desenvolvimento (Cetrede), que estavam presentes nos momentos iniciais, sendo contratadas por não estarem envolvidas com o objeto avaliado. Sendo estas instituições "responsáveis pela formulação, reformulação, controle de qualidade (validação e pré-testagem) e aplicação dos instrumentos, processamento de dados, análise estatística computacional e elaboração dos relatórios" (Seduc, 2022).

O SPAECE é, portanto, fruto de uma dupla recontextualização, uma no sentido Global-Nacional, onde organismos internacionais influenciam Brasil a adotar avaliações externas e outra no sentido Nacional - Estadual, e que o Ceará recontextualiza o modelo nacional segundo suas prioridades e contextos locais.

Essa recontextualização estadual não é meramente reprodutiva. Como mostram Mainardes (2006) e Ball (1994, 2016), cada contexto de recontextualização oferece possibilidades de transformação, hibridização e apropriação local. No caso do SPAECE, isso se materializa em características específicas que o diferenciam do SAEB, como o foco em Português e Matemática, a periodicidade que se tornou anual,

a integração com programas de apoio pedagógico como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e especialmente os mecanismos de premiação e responsabilização que foram sendo incorporados ao longo de sua trajetória e que retomaremos mais à frente.

Nesse sentido, tendo situado o SPAECE no contexto mais amplo das políticas de avaliação educacional globais, nacionais e estaduais, é necessário aprofundar a análise de sua trajetória específica no Ceará.

Na próxima subseção, nos dedicamos ao Percurso Histórico do SPAECE, transitando pelas leis, políticas e transformações que ele passou (1992-2024), examinando as leis e políticas que com ele se relacionam, os diferentes marcos regulatórios que moldaram sua criação, consolidação e transformação ao longo de 32 anos

Faremos isso em uma espécie de linha temporal das mudanças, identificando momentos críticos de transformação da política, integração com outros programas, reorganizações administrativas, e mudanças metodológicas.

## **2.4 Leis que se relacionam: Percurso histórico do SPAECE**

Em 2024, o SPAECE completou 32 anos desde a sua criação em 1992, tendo perpassado por diversos processos ao longo da sua trajetória em diferentes ordens, especialmente nas áreas políticas e de gestão, sendo afetado pelo panorama mundial, como por exemplo, os impactos causados pela pandemia do Covid-19, onde, desde de 2020, requisitou mudanças e esforços dos gestores em educação.

Não há como falar da criação do SPAECE de maneira desvinculada do contexto histórico e político que foi vivenciado no final da década de 1980 e começo da década de 1990, bem como o surgimento do SAEB cuja a finalidade era o de fornecimento de dados para melhoria da qualidade da educação.

O SPAECE é frequentemente apresentado em discursos oficiais e acadêmicos como uma política de avaliação educacional, como se fosse uma entidade uniforme, coerente e estável que simplesmente existe nas escolas cearenses desde 1992. Contudo, essa aparência de "naturalidade" e "estabilidade" não deixa claro uma realidade muito mais complexa, o de que o SPAECE é artefato

político, jurídico e institucional que foi construído, desconstruído, reformulado e reconstruído ao longo de 32 anos através de diversos textos legais que refletem conflitos, negociações, aprendizados e transformações nas formas como o Estado cearense concebe, regulamenta e operacionaliza avaliação educacional.

Analisar o SPAECE como texto político (Ball, 1994; 2001), significa reconhecer que cada lei, portaria, decreto ou edital que o regula não é meramente um instrumento técnico ou um procedimento administrativo de aplicação automática. Ao contrário, cada texto legal é atravessado por ideologias, pressões de atores diversos, disputas sobre sentidos e finalidades da educação, e relações assimétricas de poder que estruturam profundamente como a avaliação funciona, quem se beneficia dela, quem sofre suas consequências, e quais transformações ela produz no currículo, no trabalho docente, e nas experiências dos estudantes.

Nesta subseção mostramos uma análise com um viés crítico do SPAECE, com base documental e política, por meio de um exame de marcos legais que estruturam a política ao longo de sua trajetória de 32 anos (1992-2024). Os marcos legais estão representados no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Lista de documentos analisados

<b>Nº</b>	<b>Documentos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Análise</b>
1	Lei nº 12.452/1995	Municipalização do Ensino Público do Ceará	Descentralização administrativa que cria heterogeneidade nas redes de ensino, disponibilizando terreno para avaliações comparativas de "responsabilidade"
2	Lei nº 12.612/1996	Distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestações de Serviços (ICMS)	Inovação crucial : vincula recursos fiscais a indicadores de qualidade (embriões de accountability), mercadorizando educação

3	Lei nº 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Base (LDB)	Marco legal nacional que autoriza sistemas de avaliação externa; SPAECE surge como aplicação estadual desta orientação
4	Lei nº 9.424/1996	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério	Cria fundo "vinculado a resultados"; prepara lógica de distribuição condicional de recursos
5	Decreto nº 3.276/1999	Formação de professores	Implementa formação em "competências"; linguagem técnica que oculta lógica gerencialista
6	Portaria nº 101/2000	Institucionalização do SPAECE	Consolida o SPAECE como política de Estado; representa a passagem de experiência administrativa para instrumento estruturante de gestão.
7	Edital nº 004/2000	Seleção de professores para elaboração de itens	Cria "perícia técnica"; docentes como modificadores de itens (participação controlada, não democrática)
8	Lei Complementar nº 22/2000	Contratação temporária de docentes	Flexibiliza contratos docentes; estratégia para reduzir o poder de negociação coletiva de professores
9	Lei nº 13.203/2002	Prêmio Escola do Novo Milênio	Ponto de inflexão: Primeira premiação vinculada a SPAECE; transforma avaliação de "diagnóstico" em "mecanismo de incentivo/punição"; introduz competição entre escolas

10	Lei nº 13.541/2004	Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB)	“Modernização e melhoria” linguagem de caráter mais progressista que mascara lógica de padronização curricular; SPAECE como instrumento de implementação
11	Resolução nº 396/2005	Nucleação de Escolas Públicas Estaduais e Municipais do Ceará	Reorganização territorial de escolas; concentração de recursos em “escolas núcleo”; diferenciação entre escolas
12	Portaria nº 931/2005	Reformulação SAEB/Prova Brasil	Harmonização com sistema nacional; padronização ainda mais intensa; SPAECE agora conectado ao <i>ranking</i> brasileiro
13	Lei nº 11.494/2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - (FUNDEB)	Ampliação do FUNDEF; vinculação maior entre resultados e distribuição de recursos
14	Lei nº 13.991/2007	FUNDEB	Institucionaliza participação comunitária (retórica); na prática, legitimação de decisões já tomadas
15	Lei nº 14.023/2007	Alteração Lei ICMS	Refinamento de fórmula fiscal conectada a resultados; SPAECE ainda mais determinante de recursos
16	Lei nº 14.190/2008	Programa Aprender Pra Valer	Programa de reforço escolar; presumivelmente compensatório, mas estruturado em torno do SPAECE; trata sintoma, não causa

17	Decreto nº 29.451/2008	Escolha de núcleos gestores	Descentralização da gestão; aparência democrática; na prática, maior responsabilização dos gestores por resultados
18	Lei nº 14.371/2009	Prêmio Escola Nota Dez (PEN10)	Expressa a intensificação da performatividade e da responsabilização; reforça hierarquias entre escolas e docentes.
19	Lei nº 14.483/2009	Premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino	Prêmio a alunos; mercadorização da educação; incentivo à competição
20	Lei nº 14.484/2009	Prêmio Aprender pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas	Vincula salário de professores a resultados; Intensificação do regime de desempenho
21	Lei nº 14.580/2009	Primeira alteração PEN10	Refinamento de fórmula de premiação; pequenos ajustes técnicos
22	Lei nº 15.052/2011	Reestruturação PEN10	Exemplo de hibridismo Mantém todos os mecanismos anteriores; pontuação de evolução, ideia de equidade
23	Lei nº 12.796/2013	Altera a LDB e trata da formação dos profissionais da educação	Agenda nacional voltada competências; SPAECE como instrumento de medição; formação baseada em competências
24	Lei nº 15.922/2015	Alteração da Lei ICMS	Ajustes fiscais contínuos em fórmula já existente; refinamento técnico mantendo estrutura avaliação - recursos

25	Lei nº 15.923/2015	Reformulação completa PEN10	Reformulação do PEN10 : Mantém essência (premiação por resultados), discurso de transparência, equidade e inclusão
26	Lei nº 16.144/2016	Premiação para alunos do ensino médio	Continuação de lógica de premiação de alunos;
27	MP nº 746/2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	Medida provisória nacional; almeja escola em tempo integral, SPAECE como instrumento de medida
28	Lei nº 13.415/2017	Reforma do Ensino Médio	Reforma nacional que fragmenta currículo em áreas de conhecimento; SPAECE reforçando a priorização de disciplinas
29	Lei nº 16.448/2017	Institui o Prêmio Foco na Aprendizagem	Novo prêmio com nome progressista ("foco na aprendizagem"); mantém lógica de responsabilização
30	Lei nº 17.572/2021	CEARÁ EDUCA MAIS	Lei mais recente Programa durante/pós-pandemia; SPAECE como eixo estruturante durante crise de saúde pública; reafirma que a educação cearense é fundamentalmente organizada em torno de avaliação externa

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

A análise desses documentos revela padrões significativos na trajetória do SPAECE, entre eles a progressiva formalização jurídica, a transformação de uma

experiência administrativa isolada para uma política de Estado, a intensificação gradual de mecanismos de *accountability*, a vinculação a recursos fiscais, premiações e bonificações e as mudanças de momentos de instabilidade para conservação.

Compreender esses padrões é essencial não apenas para história política da educação cearense, mas também para análise contemporânea de como políticas educacionais funcionam, como ideologias se inscrevem em textos legais, como mecanismos de regulação estatal operam através de aparência de neutralidade técnica, e como essas políticas produzem consequências no cotidiano das escolas, no trabalho de professores, e nas experiências de aprendizagem de estudantes.

No ciclo de políticas proposto por Ball (1994, 2001), a análise se insere no contexto de texto. Esta, se refere ao momento histórico e político em que uma política educacional é redigida, formalizada e ganha existência institucional, geralmente através de documentos legais como leis, decretos, portarias, resoluções, programas e planos de ação. Diferentemente de abordagens que tratam esses documentos como produtos meramente técnicos ou imparciais, o autor argumenta que os textos políticos são artefatos atravessados por ideologias dominantes, disputas entre atores sociais e relações assimétricas de poder.

Como destacam Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22), "os textos políticos devem ser entendidos como artefatos plurais, contraditórios e inacabados", resultado de pressões simultâneas que inscrevem nos documentos os conflitos e compromissos que caracterizam a formulação de políticas públicas.

A trajetória do SPAECE ilustra de forma exemplar esse processo. Embora tenha sido criado em 1992 como uma iniciativa técnica da SEDUC/CE, fruto de decisões administrativas relacionadas a esfera estadual, o SPAECE progressivamente se insere em um quadro jurídico e político muito mais amplo e complexo, que atribui centralidade crescente à avaliação externa como mecanismo privilegiado de regulação estatal, alocação de recursos públicos e responsabilização de profissionais da educação.

Como advertem Lima (2011), Sousa (2003) e Santos (2007), as políticas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas formuladas a partir dos anos 1990, são profundamente atravessadas por um discurso tecnocrático e meritocrático

que tende a dissimular conflitos sociais e desigualdades estruturais sob a aparência de neutralidade técnica, objetividade científica e racionalidade gerencial.

Os textos políticos não são implementados automaticamente nas escolas (Ball, 1994), como se fossem instruções que seriam mecanicamente executadas por professores e gestores. Ao contrário, esses textos são lidos, interpretados, recontextualizados e, frequentemente, contestados pelos atores que os vivenciam no cotidiano escolar. Portanto, analisar o contexto de texto do SPAECE implica não apenas mapear cronologicamente as leis, portarias e regulamentos que o instituem e regulamentam, mas também desvelar as ideologias, interesses políticos e relações de poder inscritas nesses documentos, bem como as tensões, contradições e disputas que caracterizam sua formulação e reformulação ao longo do tempo.

Esta subseção oferece uma análise mais aprofundada e crítica dos marcos legais que estruturam, regulamentam, ampliam e ressignificam o SPAECE ao longo de mais de três décadas (1992-2024). Para isto, utilizamos citações diretas dos textos legais originais para fundamentar e validar as análises. Organizamos essa análise em fases a partir da temática e com viés cronológico, identificando padrões de continuidade, rupturas significativas e transformações que revelam como o SPAECE, enquanto texto político, materializa disputas mais amplas sobre os sentidos da educação pública, a função social da escola, e os mecanismos de regulação e controle do estado sobre o trabalho docente e o currículo no estado do Ceará.

#### ***2.4.1 Fase 1: Criação Experimental e Fundamentos Legais Nacionais (1992-1999)***

O SPAECE foi criado em 1992 durante a gestão do governador Ciro Ferreira Gomes (1991-1994), através de decisão administrativa da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE), sem que houvesse, naquele momento, lei estadual ou decreto governamental que o instituísse formalmente. Sua primeira edição foi experimental e geograficamente restrita à capital Fortaleza, onde avaliou 156 escolas da rede estadual e um total de 14.600 alunos matriculados na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, utilizando testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, cada um composto por 25 questões de múltipla escolha (Costa e Vidal, 2022; Seduc, 2022).

Essa primeira experiência avaliativa, ainda que modesta em tamanho e abrangência geográfica, representou um ato de pioneirismo político e institucional. O Ceará se tornou um dos primeiros estados brasileiros a instituir um sistema próprio de avaliação externa em larga escala, contemporâneo ao próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que havia sido criado em 1990, mas ainda estava em fase de consolidação metodológica e institucional em âmbito nacional. Como observam Costa e Vidal (2022, p. 35), "o SPAECE antecipou, em nível estadual, uma lógica avaliativa que só se generalizaria no Brasil a partir da segunda metade dos anos 1990, evidenciando uma aposta política precoce na avaliação como instrumento de gestão educacional".

A ausência de formalização legal no momento inicial do SPAECE nos mostra um padrão comum nas políticas públicas educacionais brasileiras, sobretudo nos anos 1990, especialmente aquelas implementadas por governos estaduais, onde as políticas nascem como experiências-piloto ou projetos experimentais antes de serem juridicamente institucionalizadas através de leis ou decretos formais.

Essa estratégia corrobora com o pensamento de que políticas frequentemente emergem como experiências piloto antes de formalização legal (Mainardes, 2006; Ball, 1994), permitindo uma espécie de testagem da viabilidade técnica, política e financeira de uma iniciativa sem assumir, de imediato, um compromisso de caráter jurídico e/ou institucional de longo prazo que possa dificultar sua descontinuação em caso de mudança de governo ou de prioridades políticas.

Contudo, a continuidade do SPAECE e sua progressiva expansão ao longo dos governos estaduais, incluindo aqueles de diferentes orientações ideológicas e de partidos diferentes, sugere que a política conquistou rapidamente uma legitimidade institucional e política que transcende uma simples decisão administrativa de um governo específico.

Essa continuidade, como argumentam Vieira, Plank e Vidal (2019), indica que o SPAECE deixou de ser uma "política de governo" para se tornar uma "política de Estado", consolidada como componente estruturante da gestão educacional cearense independentemente de alternâncias partidárias no poder executivo estadual.

O ano de 1996 marca um ponto de inflexão absolutamente crucial na trajetória do SPAECE, não necessariamente por mudanças internas na estrutura ou

metodologia da política estadual de avaliação, mas principalmente pelo surgimento simultâneo de marcos legais nacionais e estaduais que fornecem uma base jurídica e com legitimidade política, além de incentivos estruturais para a existência e expansão de sistemas estaduais de avaliação externa.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), introduziu uma base legal nacional para sistemas de avaliação educacional, consolidando juridicamente um princípio que já estava presente na Constituição Federal de 1988 mas que carecia de regulamentação específica. O artigo 9º, inciso VI da LDB estabelece de forma explícita: "Compete à União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 1996, art. 9º, VI).

O trecho, aparentemente neutro do ponto de vista técnico, direciona uma visão particular de educação baseada em avaliação mensurável e regulação estatal através de dados. A ênfase em "colaboração com os sistemas de ensino" sugere que, embora a avaliação seja uma atribuição federal, os estados e municípios são convidados/chamados a ação (ou, implicitamente, pressionados) a participar e desenvolver seus próprios sistemas complementares.

Embora a LDB não obrigue estados e municípios a criarem seus próprios sistemas de avaliação, ela legitima juridicamente sua existência ao estabelecer a avaliação como competência prioritária da União, mas exercida "em colaboração com os sistemas de ensino". Essa redação abre espaço jurídico e político para que unidades federadas desenvolvam sistemas complementares ou alinhados ao SAEB nacional, como é o caso do SPAECE no Ceará.

Como observa Sousa (2003), a LDB reflete e consolida a emergência de uma cultura de avaliação que se dissemina globalmente a partir dos anos 1990, fortemente influenciada por organismos internacionais como Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que passam a recomendar a adoção de sistemas nacionais de avaliação educacional como mecanismos privilegiados de regulação estatal e *accountability*.

A avaliação, nesse contexto, deixa progressivamente de ser apresentada como instrumento meramente diagnóstico destinado a subsidiar professores e gestores em suas práticas pedagógicas, e passa a ser concebida como mecanismo de regulação, controle e responsabilização de profissionais e instituições educacionais.

No caso do Ceará, a LDB fornece legitimidade jurídica para que o SPAECE, que existia desde 1992 sem formalização legal explícita, seja progressivamente institucionalizado e expandido como componente central da política educacional estadual, alinhado aos princípios nacionais mas adaptado às especificidades e prioridades do contexto cearense.

Ainda em 1996, a Lei nº 9.424 regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituindo um novo modelo de financiamento da Educação Básica no Brasil. O Fundef operava através da redistribuição de recursos vinculados à educação entre estados e municípios de uma mesma unidade federada, com prioridade absoluta para o Ensino Fundamental. Seus dispositivos estabeleciam que “Os recursos [...] serão utilizados para remunerar magistério no exercício da função, corrigir disparidades salariais entre estados e municípios e reduzir desigualdades entre municípios de diferentes regiões, mediante a redistribuição de recursos entre estados e municípios” (Brasil, 1996b, art. 2º).

Mais significativamente, a Lei nº 9.424/96 estabelecia que a distribuição de recursos seria condicionada ao número de matrículas efetivas, abrindo espaço para que indicadores de “qualidade” ou “desempenho” fossem progressivamente incorporados como critérios adicionais de alocação de recursos, em seu artigo 7º dizia que “Os recursos federais serão repassados aos estados e ao Distrito Federal de forma a complementar o investimento que deverá ser realizado com base de recursos locais” (Brasil, 1996, art. 7º).

Embora o Fundef não mencione explicitamente sistemas estaduais de avaliação como o SPAECE, sua lógica subjacente de redistribuição de recursos públicos vinculada a indicadores educacionais quantitativos e mensuráveis cria um terreno político, institucional e ideológico extremamente fértil para que sistemas de

avaliação externa ganhem centralidade estratégica nas políticas estaduais e municipais de educação.

Nesse sentido, como argumenta Apple (2006), essa vinculação entre financiamento público e desempenho educacional mensurável representa a introdução progressiva de uma lógica de mercado na educação pública brasileira, onde escolas, redes municipais e estados são crescentemente incentivados a "competir" por recursos escassos por meio da demonstração de "melhores resultados" em avaliações padronizadas.

O Ceará, ao fortalecer e expandir o SPAECE progressivamente após 1996, alinha-se estrategicamente a essa lógica, estruturando um sistema estadual de avaliação capaz de monitorar sistematicamente a "qualidade" do Ensino Fundamental (e posteriormente do Ensino Médio) e subsidiar decisões de gestão, financiamento e formulação de políticas baseadas em "evidências" quantitativas, ainda que, como adverte Freitas (2014), essas evidências frequentemente mascarem desigualdades estruturais, socioeconômicas e territoriais que condicionam profundamente os resultados educacionais.

Em agosto de 1996, a Lei nº 12.612 estabeleceu novos critérios para distribuição da parcela de receita do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) pertencente constitucionalmente aos municípios. Essa lei representou uma inovação institucional de enorme significado político e estratégico no contexto educacional cearense. Seu artigo 1º, inciso II, de forma absolutamente clara, determinou a distribuição de: "18% em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do EF e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem" (Ceará, 1996, art. 1º, II).

Esse trecho é muito importante pois, pela primeira vez no Brasil, resultados de avaliação educacional externa eram vinculados direta e explicitamente à distribuição de recursos fiscais significativos entre entes federados. O texto legal não deixa dúvidas que as "avaliações de aprendizagem" (evidentemente referindo-se ao SPAECE, único sistema de avaliação externa estruturado no estado naquele momento) tornam-se mecanismo de redistribuição de ICMS.

A Lei nº 12.612/1996 estabelecia ainda que esse cálculo seria de responsabilidade da SEDUC/CE em cooperação com municípios, garantindo uma certa "transparência" técnica, em parágrafo único "Os critérios de cálculo do Índice Municipal de Qualidade Educacional serão definidos por decreto do Governador, ouvida a SEDUC" (Ceará, 1996, art. 1º, parágrafo único).

Por conta desta vinculação, essa lei representa um marco absolutamente fundante da lógica de *accountability* educacional no estado do Ceará. Isso transforma radicalmente a natureza e a função política do SPAECE, pois ele deixa de ser um sistema "meramente diagnóstico" destinado a fornecer informações às escolas e gestores, e passa a operar como um poderoso instrumento de indução de políticas públicas municipais, de competição entre redes educacionais e de redistribuição financeira.

Como observa Ball (2001, 2005), essa vinculação entre resultados de avaliação e consequências materiais, ilustra perfeitamente o que ele denomina "moralização do desempenho" e "terror da performatividade", dado que municípios que "falham" em melhorar seus resultados no SPAECE são implicitamente punidos com menor repasse de ICMS, enquanto aqueles que "têm sucesso", a partir dos resultados, são recompensados financeiramente. Essa lógica, embora apresentada politicamente como promotora de qualidade educacional e equidade, pode, paradoxalmente, amplificar desigualdades já existentes.

Na ideia Bourdieu (2007) em sua teoria da reprodução social, municípios que já dispõem de maior capital cultural institucionalizado, melhor infraestrutura educacional, professores com maior formação acadêmica e estudantes oriundos de famílias com maior capital econômico e cultural tendem sistematicamente a obter melhores resultados em avaliações padronizadas, independentemente da "qualidade" intrínseca do trabalho pedagógico realizado.

Consequentemente, a vinculação de ICMS a resultados pode gerar um ciclo perverso em que os municípios mais ricos recebem mais recursos, investem mais em educação, obtêm melhores resultados, recebem ainda mais recursos, enquanto municípios mais pobres recebem menos recursos, têm maiores dificuldades em melhorar resultados, e veem sua situação financeira e educacional progressivamente deteriorar-se.

#### **2.4.2 Fase 2: Institucionalização Formal e Expansão Geográfica (2000-2006)**

A segunda fase da trajetória legal do SPAECE é marcada por dois movimentos complementares e interdependentes em que, de um lado temos a institucionalização formal do sistema através de instrumentos normativos estaduais que consolidam sua existência permanente e de outro, a expansão geográfica progressiva que transforma o SPAECE de uma avaliação restrita em um sistema censitário de abrangência estadual, avaliando a totalidade das escolas públicas dos 184 municípios cearenses.

Até ao ano 2000, o SPAECE, apesar de já contar com oito anos de existência e ter consolidado uma metodologia relativamente estável de aplicação de testes padronizados, funcionava juridicamente de forma semi-oficial, ou seja, sem que houvesse um documento normativo específico da SEDUC/CE que o instituisse formalmente como política permanente. Somente em 2000, através da Portaria nº 101/00 da Secretaria de Educação do Ceará, o SPAECE foi institucionalizado oficialmente, legitimando retroativamente oito anos de prática avaliativa anterior e estabelecendo, de forma inequívoca, sua permanência como política pública estruturada e contínua da educação cearense (Costa e Vidal, 2022).

A portaria não apenas formalizou o SPAECE, mas também estabeleceu diretrizes gerais sobre sua natureza, finalidades, metodologia e abrangência, consolidando aspectos que vinham sendo construídos pragmaticamente desde 1992, mas que necessitavam de formalização normativa explícita.

A escolha de uma portaria, no lugar de uma lei estadual, como instrumento de institucionalização revela uma estratégia deliberada de institucionalização "suave" ou "flexível". A SEDUC/CE mantém autonomia administrativa para modificar procedimentos, metodologias, etapas avaliadas e outras características operacionais do SPAECE sem necessidade de tramitação legislativa, permitindo agilidade e flexibilidade administrativa em um campo técnico que evolui rapidamente.

Nesse sentido, portarias fazem jus ao hibridismo nos textos políticos (Ball, 1994) que, nesse caso, têm força normativa e vinculam as instâncias subordinadas à autoridade que as emite, porém carecem da legitimidade democrática plena que

caracteriza leis aprovadas por parlamentos através de processos legislativos que incluem debate público, emendas e votação.

Essa "flexibilidade" administrativa, contudo, tem um preço político: mantém o SPAECE como uma política potencialmente vulnerável a mudanças de governo, ainda que, na prática, sua continuidade por mais de três décadas sugira que conquistou legitimidade política que transcende a mera formalização legal.

Contudo, essa institucionalização via portaria marca um ponto político e institucional que tornaria o retrocesso inviável, pois o SPAECE deixa de ser experiência-piloto ou um projeto e se torna um sistema permanente integrado estruturalmente à gestão educacional cearense, com orçamento próprio, equipe técnica especializada e reconhecimento nacional como modelo de política de avaliação estadual.

Simultaneamente à Portaria nº 101/00 que institucionalizou o SPAECE, a SEDUC/CE publicou no mesmo Diário Oficial o Edital nº 004/2000, que previa formação de professores da rede pública estadual e municipal para elaboração de itens (questões) das provas do SPAECE. O edital estabelecia critérios rigorosos de seleção, incluindo formação acadêmica mínima, experiência docente, conhecimentos específicos sobre avaliação educacional e disponibilidade para participar de formações presenciais concentradas na capital Fortaleza.

Conforme o Edital nº 004/2000, estabelecia-se o objetivo de "constituir uma equipe de professores, previamente selecionados e formados, para participar do processo de elaboração de itens das provas do SPAECE, assegurando qualidade técnica e alinhamento às matrizes de referência estabelecidas pela SEDUC". (Portaria nº 004/2000).

O edital também especificava os critérios de seleção, com formação mínima, experiência mínima, comprovações necessárias e disponibilidade.

Essa iniciativa representou uma tentativa importante e inovadora de internalizar capacidades técnicas estaduais na área de avaliação educacional, reduzindo a dependência de consultorias externas, além de valorizar a docência local ao reconhecer professores como profissionais capazes de participar ativamente da construção técnica do sistema avaliativo. Como argumenta Contreras (2002), a participação de professores na formulação de instrumentos avaliativos pode fortalecer

sua autonomia profissional, legitimidade da política e apropriação crítica dos resultados.

Contudo, contradições e limitações significativas emergem quando examinamos o Edital criticamente, pois podemos perceber alguns pontos de atenção como a seletividade rigorosa, através da valorização de perfis acadêmicos específicos que tende a excluir a maioria dos docentes da rede, especialmente aqueles de municípios menores e mais afastados da capital. A remuneração pontual por meio de bolsas temporárias sem vínculo com a formação continuada ou valorização permanente do magistério. A centralização geográfica com a exigência de participação em formações presenciais concentradas em Fortaleza que impunha barreiras significativas de acesso e a assimetria de poder na definição de parâmetros pois, embora os professores participassem da elaboração técnica de itens, a definição de matrizes de referência, descritores de competências, formatos de testes e critérios de correção permanecia como prerrogativa de técnicos da SEDUC/CE e consultores externos, limitando a autonomia efetiva dos docentes participantes.

Logo, mesmo políticas que parecem participativas ou colaborativas podem operar dentro de lógicas fundamentalmente verticalizadas e tecnocráticas (Apple, 1982), mantendo o controle estratégico sobre aspectos essenciais nas mãos de gestores estaduais e especialistas, enquanto convidam professores a participar de aspectos técnicos operacionais sem questionar pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos que fundamentam o próprio sistema avaliativo.

Em 2004, o SPAECE passou por uma transformação crucial de abrangência, expandindo-se para avaliar a totalidade dos 184 municípios do estado do Ceará, tornando-se censitário em nível estadual.

Essa expansão não foi formalizada através de lei ou decreto específico, mas resultou de decisão administrativa da SEDUC/CE apoiada politicamente pelo governo estadual, que mobilizou recursos orçamentários e logísticos significativos para viabilizar a aplicação de testes em escolas de municípios pequenos, remotos e com dificuldades de acesso (Costa e Vidal, 2022).

A partir de 2004, todas as escolas públicas estaduais e municipais que atendessem critérios mínimos de número de alunos matriculados nas séries avaliadas

passaram a participar obrigatoriamente do SPAECE, gerando resultados individualizados por escola, rede municipal e regional educacional.

Essa expansão representa a universalização efetiva do sistema de avaliação externa no Ceará, consolidando o SPAECE como política que abrange geograficamente todo o território estadual e de forma institucional ambas as redes públicas de ensino (estadual e municipal). Logo, temos um movimento de enorme significado político e simbólico, que materializa o desejo de totalizar a regulação estatal sobre a Educação Básica através da avaliação.

Contudo, a universalização de avaliações externas censitárias intensifica inevitavelmente a pressão institucional e psicológica por resultados sobre escolas, gestores e professores, especialmente quando essas avaliações estão vinculadas a mecanismos de redistribuição fiscal como o ICMS.

A partir de 2004 todas as escolas municipais e estaduais são avaliadas, classificadas, ranqueadas e comparadas publicamente, produzindo uma visibilidade institucional e midiática que pode tanto mobilizar políticas de melhoria quanto estigmatizar escolas, professores e comunidades cujos resultados sejam considerados insatisfatórios

Estudos críticos sobre accountability educacional, demonstram que sistemas de avaliação censitária vinculados a consequências materiais tendem a produzir efeitos colaterais indesejados como estreitamento curricular, *teaching to the test*<sup>13</sup>, exclusão simbólica ou mesmo física de estudantes com baixo desempenho esperado, e intensificação do trabalho docente acompanhada de deterioração das condições de autonomia profissional (Sousa, 2003; Freitas, 2014; Ravitch, 2010).

### **2.4.3 Fase 3: Integração com Políticas de Apoio e Premiação (2007-2011)**

A terceira fase da trajetória legal e institucional do SPAECE marca uma transformação de ordem mais qualitativa. O SPAECE deixa de ser um sistema isolado de avaliação diagnóstica e se integra a um ecossistema complexo de políticas públicas educacionais que articula avaliação, apoio pedagógico, incentivos financeiros e regime de colaboração entre estado e município.

---

<sup>13</sup> ensino voltado exclusivamente para preparação para testes

Essa integração a nível de sistema não ocorre por acaso ou pode ser entendida como uma evolução natural, ela resulta de decisões políticas deliberadas, formalizadas por meio de um conjunto de leis estaduais e federais, que transformam radicalmente o papel, a função e os efeitos do SPAECE no cotidiano das escolas cearenses.

O ano de 2007 representa um marco fundamental na história do SPAECE. Neste ano, três movimentos simultâneos redefiniram completamente o modelo de governança educacional cearense, sendo eles: o PAIC, o SPAECE-Alfa<sup>14</sup> e a Lei nº 14.023.

Em 2007, o governo do estado do Ceará, sob gestão do governador Cid Ferreira Gomes (2007-2014), lançou o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), um programa estadual ambicioso e estrategicamente articulado ao SPAECE que buscava garantir que todas as crianças cearenses estivessem alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Simultaneamente, foi criado o SPAECE-Alfa, um instrumento avaliativo específico para o 2º ano do Ensino Fundamental que buscava mensurar o nível de proficiência em leitura e escrita das crianças, operando como ferramenta de monitoramento contínuo do progresso do PAIC (Costa; Vidal, 2022; Seduc, 2022).

O PAIC foi estruturado de forma a articular múltiplas dimensões de política educacional com a formação continuada de professores alfabetizadores, com ênfase em práticas pedagógicas alinhadas a descritores de avaliação do SPAECE-Alfa; a distribuição de materiais didáticos padronizados para uso nas salas de aula; o regime de colaboração entre estado e municípios, com pactuação de metas e estabelecimento de compromissos mútuos e; o acompanhamento sistemático através do SPAECE-Alfa, com aplicação anual que fornecia dados para reorientação de políticas.

A criação do PAIC e sua articulação ao SPAECE representa um momento de enorme significado político e pedagógico, que merece análise mais aprofundada, que não nos deteremos tão fortemente aqui pois, de um lado estudos demonstraram que o PAIC contribuiu efetivamente para melhorias nos índices de alfabetização no

---

<sup>14</sup> O SPAECE-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais)

Ceará (Vieira; Plank; Vidal, 2019), particularmente em municípios menores e mais pobres, o que sugere que, quando articulado a políticas de apoio pedagógico forte, o uso de avaliação em larga escala pode estar associado a resultados positivos.

De outro lado, análises de pesquisadores apontam para efeitos colaterais potencialmente problemáticos (Andrade, 2023; Vidal e Costa, 2022) como a redução de conceitos, padronização de metodologias pedagógicas, intensificação do trabalho docente, exclusão de estudantes com ritmos de aprendizagem diferenciados.

Como observa Lopes (2010), a articulação entre programa de apoio pedagógico e avaliação padronizada pode operar como mecanismo de "recontextualização verticalizada", em que conceitos e metodologias são transmitidos de cima para baixo, com pouco espaço para negociação, contestação ou adaptação criativa pelos atores locais.

A partir de 2007, o SPAECE expandiu sua cobertura para incluir, pela primeira vez, as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, ampliando significativamente a abrangência da política de avaliação.

Essa expansão não foi formalizada através de lei específica, mas representou decisão administrativa da SEDUC/CE que refletia uma pressão crescente para que os sistemas de avaliação cobrassem a totalidade da Educação Básica, não apenas o Ensino Fundamental.

Essa expansão também refletia, implicitamente, uma redefinição da concepção de qualidade educacional no Ceará, não mais delimitada à garantia de aprendizagens básicas de leitura e matemática no Ensino Fundamental, mas expandida para mensurar competências em múltiplas disciplinas e etapas de escolaridade.

Nesse mesmo contexto político e institucional de 2007, o estado do Ceará promulga a Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, que alterava substancialmente a anterior Lei nº 12.612/1996, reformulando e intensificando os critérios de distribuição da cota-parte do ICMS aos municípios, agora explicitamente vinculados aos resultados do SPAECE e a criação de um mecanismo sofisticado denominado Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE).

A Lei nº 14.023/2007 estabelecia que 18% da cota-parte do ICMS seria distribuído aos municípios de forma explícita no Art. 1º, inciso II onde informa que

“18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE), formado pela taxa de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental e pela média obtida pelos alunos do 2º, 5º e 9º anos da rede municipal em avaliações de aprendizagem” (Ceará, 2007, art. 1º, II).

Mais significativamente, a lei estabelecia que este índice seria calculado por órgão técnico estadual, no Art. 1º, §1º, a lei informa que “o cálculo do IQE [...] será realizado anualmente pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), com base nos dados de desempenho dos estudantes fornecidos pelo SPAECE e em indicadores de aprovação escolar” (Ceará, 2007, art. 1º, §1º).

Ainda mais importante, a lei reconhecia explicitamente que essa metodologia poderia produzir desigualdades e tentava diminuí-las através de uma média, como podemos constatar no “Art. 1º, §2º: Para fins de distribuição, serão considerados os dados de três anos anteriores, a fim de evitar flutuações abruptas nos repasses aos municípios” (Ceará, 2007, art. 1º, §2º).

A Lei nº 14.023/2007 representou uma intensificação qualitativa da lógica de *accountability* financeira já presente desde 1996, mas agora com mecanismos muito mais sofisticados e explícitos de vinculação entre avaliação externa e redistribuição de recursos fiscais.

Essa lei formaliza a ideia de uma governamentalidade neoliberal (Ball, 2004), um modo de regulação que opera menos através de coerção direta do que através da modificação de incentivos materiais que levam atores a orientarem suas ações e prioridades políticas de acordo com as métricas estabelecidas pelo sistema de avaliação.

A sofisticação técnica do IQE que combina dados de desempenho do SPAECE com indicadores de fluxo escolar (aprovação, reprovação, abandono) e utiliza média móvel de 3 anos. Contudo, podemos observar limites fundamentais dessa sofisticação como: o IQE continua capturando apenas dimensões quantitativas e padronizáveis de qualidade, deixando de lado aspectos qualitativos como criticidade, criatividade, desenvolvimento socioemocional; o IQE não leva em conta fatores contextuais extraescolares que profundamente condicionam desempenho educacional, como nível socioeconômico de famílias, capital cultural, acesso a tecnologia, saúde e nutrição e; o IQE, ao basear-se em médias municipais, pode

mascarar desigualdades dentro de municípios, especialmente entre escolas urbanas e rurais, privadas e públicas.

Como observa Bourdieu (2007) e posteriormente Freitas (2014), essa aparência de objetividade técnica do IQE serve ideologicamente para naturalizar e despolitizar desigualdades estruturais pois, se alguns municípios têm uma pior qualidade educacional, isso é apresentado não como resultado de desigualdades sociais, históricas e de falta de investimento público, mas como consequência de falta de esforço ou de ineficiência por parte da administração dos gestores locais. Consequentemente, a política de redistribuição onde municípios mais pobres recebem menos, municípios mais ricos recebem mais é apresentada como de forma justa por ser baseada em um mérito não existente.

A Lei nº 14.371 de 2009, institui o Prêmio Escola Nota Dez (PEN10), representando a criação de um mecanismo de *accountability* com incentivos materiais explícitos, diretamente vinculado aos resultados do SPAECE, particularmente do SPAECE-Alfa.

O Prêmio Escola Nota Dez foi estruturado com as seguintes características principais, conforme explicitado na lei: "Art. 1º: Fica instituído o Prêmio Escola Nota Dez, com o objetivo de estimular a melhoria dos resultados de alfabetização, reconhecendo o mérito das escolas com melhor desempenho no Índice de Desempenho Escolar (IDE) do SPAECE-Alfa" (Ceará, 2009, art. 1º).

A lei estabelecia critérios de elegibilidade muito específicos, afirmando em seu Art. 2º que "poderão participar do Prêmio Escola Nota Dez as escolas públicas municipais que, no corrente ano letivo, tenham alcançado Índice de Desempenho Escolar (IDE) igual ou superior a 8,5 e possuam mínimo de 20 (vinte) alunos avaliados no 2º ano do EF" (Ceará, 2009, art. 2º).

Quanto aos valores de premiação, a lei era explícita, em seu Art. 3º: "As escolas selecionadas receberão prêmio em dinheiro calculado da seguinte forma: [...] Valor unitário de até R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) por aluno efetivamente avaliado", especificava ainda que, o prêmio seria "distribuído em duas parcelas: 75% na primeira, paga imediatamente após divulgação de resultados, e 25% na segunda parcela, condicionada a continuidade da escola na manutenção de seus resultados e

cumprimento das obrigações de cooperação técnico-pedagógica" (Ceará, 2009, art. 3º).

Mas havia um elemento crucial e inovador: a obrigatoriedade de cooperação. Em seu Art. 4º informava que "as escolas premiadas deverão exercer a função de Pólos de Referência, oferecendo suporte técnico-pedagógico a até 150 (cento e cinquenta) escolas com menor desempenho no IDE". Isso mediante a quatro tipos de ações, sendo elas: "(1) Compartilhamento de experiências pedagógicas bem-sucedidas; (2) Assessoria e acompanhamento nas práticas de alfabetização; (3) Disponibilização de materiais didáticos; (4) Apoio em formação continuada de professores" (Ceará, 2009, art. 4º).

Ainda mais, as escolas apoiadas também recebiam recursos, no Art. 5º, a lei informava que "as escolas que receberem apoio das Polos de Referência também receberão recursos financeiros equivalentes a 1/3 (um terço) do valor recebido pelas escolas premiadas, destinados a atividades de capacitação profissional e aquisição de materiais didáticos" (Ceará, 2009, art. 5º).

A criação do PEN10 representa um ponto de mudança crucial na lógica de *accountability* do Ceará, transformando o SPAECE de instrumento de regulação financeira implícita (através do ICMS) em mecanismo de regulação com incentivos materiais explícitos e diretos direcionados especificamente a escolas e seus profissionais.

O PEN10 exemplifica o que Ball (2001, 2005) denomina "terror da performatividade" combinado com "moralização do desempenho" escolas que alcançam o chamado sucesso, definido unicamente em termos de proficiência, recebem reconhecimento financeiro, simbólico e público, enquanto as escolas que fracassam enfrentam não apenas ausência de prêmio, mas implicitamente são marcadas como instituições de baixo desempenho, potencialmente afetando sua reputação, capacidade de atrair professores qualificados e investimento de recursos comunitários (Costa e Vidal, 2021; Andrade, 2023).

O mecanismo de premiação pode representar uma tentativa de mitigar efeitos perversos de competição entre escolas através de imperativo de colaboração e também pode ser interpretado como estratégia de transferência de

responsabilidade, reduzindo o papel do estado em fornecer apoio sistemático, formação e investimento adequado para essas escolas.

Como observa Freitas (2014), essa aparente colaboração mascara fatores desiguais que não são vistos explicitamente, em que o prêmio reconhece sucesso de algumas escolas enquanto, implicitamente, responsabiliza as próprias escolas de baixo desempenho pela falta de mérito, ocultando fatores estruturais que condicionam resultados educacionais.

A complexidade e novidade do PEN10 se revelou rapidamente, exigindo ajustes frequentes através de novas leis, evidenciando a instabilidade estrutural de políticas baseadas em *accountability*, a Lei nº 14.580/2009, promulgada apenas 6 meses após a Lei nº 14.371/09, levantou a alteração em seu Art. 1º que alterou o Art. 2º da Lei nº 14.371/2009, "redefinindo critérios de elegibilidade e incluindo escolas nucleadas (agrupadas administrativamente) na distribuição de prêmios" (Ceará, 2009, art. 1º).

A Lei nº 15.052/2011 reestrutura de forma significativa que: "Art. 1º: Altera a Lei nº 14.371/2009, expandindo o Prêmio Escola Nota Dez para incluir não apenas SPAECE-Alfa (2º ano) mas também avaliações do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental" (Ceará, 2011, art. 1º).

Essa alteração tinha implicações fiscais e políticas importantes em seu Art. 2º diz que "O número de escolas premiadas passa de até 150 escolas anuais para até 450 escolas anuais (150 por série avaliada), com redução de valor unitário de R\$ 2.500,00 para R\$ 2.000,00 por aluno (premiadas) e R\$ 1.000,00 (apoiadas)" (Ceará, 2011, art. 2º). Essas alterações frequentes sugerem que o desenho inicial do PEN10 necessitava de ajustes conforme sua implementação prática revelava inadequações técnicas, políticas ou administrativas.

Como observa Ball (1994), políticas nunca são "perfeitas" na formulação, o processo de implementação e recontextualização revela contradições que necessitam de reformulação contínua. A expansão de cobertura (150 para 450 escolas premiadas) dilui potencial incentivo diferencial, pois se 450 de aproximadamente 4.000 escolas estaduais e municipais são premiadas, isso representa aproximadamente 11% das escolas, reduzindo significativamente a raridade e

portanto o valor simbólico do prêmio. Por outro lado, redução do valor unitário pode reduzir impacto financeiro real da premiação.

É válido ressaltar que, até 2006, o SPAECE mantinha o mesmo formato de aplicação adotado na edição deste referido anterior. Contudo, em 2007, com o apoio financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a colaboração técnica do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o programa passou a ser aplicado anualmente e ampliou seu escopo de atuação, estruturando-se em três eixos principais: i) a avaliação da etapa de alfabetização, voltada aos estudantes no 2º ano do EF, intitulada SPAECE-Alfa; ii) a avaliação do EF, destinada aos estudantes do 5º e 9º anos; e iii) a avaliação do ensino médio, abrangendo todas as suas séries.

Em 2008, com a realização anual, o SPAECE firmou-se como um dos principais instrumentos de monitoramento e avaliação da qualidade educacional da rede pública cearense. Desde então, passou a ocupar um lugar de destaque entre as políticas de gestão da educação básica, sendo amplamente utilizado pelas secretarias de educação municipais e estadual como referência central na mensuração do desempenho escolar e na análise dos avanços e desafios do sistema.

Em cada edição, o programa passou a disponibilizar relatórios pedagógicos detalhados, contendo análises quantitativas e qualitativas dos resultados obtidos pelos estudantes, organizadas por escola, município e região (Andrade, 2023). Esses relatórios, ao mesmo tempo em que oferecem um panorama estatístico da aprendizagem, também orientam o planejamento pedagógico, subsidiando ações de formação docente, revisão curricular e intervenções voltadas à melhoria do desempenho.

Aproximadamente na mesma época, o Ceará promulgou a Lei nº 14.484/2009, que institui o Prêmio Aprender pra Valer, oferecendo em seu Art. 1º uma “Bonificação financeira ao quadro funcional (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e gestores) da rede estadual de ensino, proporcional a metas atingidas em indicadores educacionais, incluindo desempenho no SPAECE” (Ceará, 2009, art. 1º).

A lei deixava claro que os valores seriam variáveis, em seu Art. 3º, explicitava que “o valor da bonificação será calculado conforme: [...] Servidores de

escolas que atingem metas de desempenho: até 100% do valor de uma diária; Servidores de escolas que atingem 75% das metas: até 75% do valor; Servidores de escolas que não atingem metas: não recebem bonificação" (Ceará, 2009, art. 3º).

A Lei nº 14.484/2009 vincula remuneração de professores e gestores a resultados no SPAECE, transformando avaliação em mecanismo de controle comportamental e intensificação do trabalho. Como observa Hypolito (2011), essa bonificação, embora parecendo uma valorização, opera como mecanismo de regulação comportamental, em que professores que historicamente tinham autonomia profissional são progressivamente submetidos a sistemas de controle e incentivos financeiros que os motivam a se conformarem com metas e indicadores definidos externamente.

#### ***2.4.4 Fase 4: Consolidação de Regime de Colaboração e Estabilização Relativa (2012-2015)***

A quarta fase é caracterizada por consolidação institucional do modelo estabelecido nas fases anteriores, com menos alterações legislativas dramáticas mas com aprofundamento prático do regime de colaboração estado-município e expansão do programa PAIC para anos finais do fundamental (Mais PAIC). Durante esse período (2012-2015), não ocorrem mudanças legislativas maiores no arcabouço legal do SPAECE, mas há consolidação prática dos mecanismos já instituídos: PAIC e Mais PAIC ganham maturidade operacional, Prêmio Escola Nota Dez consolida-se como componente central da gestão educacional cearense, e indicadores de desempenho do SPAECE passam a orientar sistemática e explicitamente decisões de política educacional em múltiplas dimensões. Não há novas leis federais ou estaduais específicas vinculadas ao SPAECE neste período, refletindo cristalização do modelo: a legislação de 2007-2011 forneceu alicerces suficientes para que a política operasse com relativa estabilidade durante esse período. Como observam Vieira, Plank e Vidal (2019), esse período marca a cristalização do "modelo cearense" de governança educacional, que passa a ser amplamente reconhecido em âmbito nacional e

internacional como "referência" ou "exemplo" de política articulada baseada em avaliação. O Ceará passa a receber visitas de delegações de outros estados e países; publicações científicas analisam o "sucesso" do modelo; organismos nacionais (INEP, MEC) e internacionais (Banco Mundial, BID) utilizam Ceará como case de política educacional bem-sucedida.

#### **2.4.5 Fase 5: Reformulações Estruturais e Adaptações Contemporâneas (2015-2024)**

Em 15 de dezembro de 2015, foi promulgada a Lei nº 15.923/2015, que marca um ponto de inflexão legislativa importante: revoga integralmente as Leis nº 14.371/2009, nº 14.580/2009 e nº 15.052/2011 (que instituíam e reformulavam o Prêmio Escola Nota Dez) e reformula estruturalmente o mecanismo de premiação de forma mais consolidada e estável. A Lei nº 15.923/2015 estabelecia de forma clara seus objetivos: "Art. 1º: Fica instituído o Prêmio Escola Nota Dez, reconhecendo e premiando as escolas da educação infantil e Ensino Fundamental da rede pública que alcançarem elevados padrões de qualidade educacional, medidos pelo Índice de Desempenho Escolar (IDE) do SPAECE-Alfa, bem como do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental" (Ceará, 2015, art. 1º). Mantinha os elementos fundamentais: "Art. 2º: Critérios de elegibilidade: (1) IDE entre 8,5 e 10,0; (2) Mínimo de 20 alunos avaliados; (3) Cooperação técnico-pedagógica obrigatória com escolas de menor desempenho" (Ceará, 2015, art. 2º). Mas refinou procedimentos e clareza jurídica: "Art. 5º: O cálculo do IDE será realizado anualmente pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), utilizando: [...] (1) Desempenho dos estudantes no SPAECE; (2) Taxa de aprovação escolar; (3) Média móvel de três anos; (4) Divulgação pública de resultados e metodologia" (CEARÁ, 2015, art. 5º).

Essa reformulação, ainda que não tenha recebido atenção mediática significativa, representa consolidação de uma lógica política que se cristalizou: após 23 anos da criação do SPAECE (1992) e 6 anos de alterações frequentes ao Prêmio (2009-2015), a política alcançou tal grau de enraizamento institucional que sua

reformulação legislativa ocorre sem debates públicos ou questionamentos fundamentais sobre sua concepção ou premissas básicas. A Lei nº 15.923/2015 é legislação técnica de aperfeiçoamento procedural e consolidação jurídica, não legislação que questiona fundamentos.

Entre 2015 e 2022, o arcabouço legal do SPAECE permaneceu relativamente estável, sem alterações legislativas maiores. Contudo, operacionalmente, o período foi marcado por importantes desenvolvimentos: Consolidação do SPAECE como "modelo cearense": Reconhecimento nacional e internacional de Ceará como referência em política educacional baseada em avaliação; visitas de delegações de outros estados e países; publicações científicas analisando o modelo. Integração crescente entre políticas: PAIC, Mais PAIC, Prêmio Escola Nota Dez, regime de colaboração, formação docente, e orçamento educacional tornam-se progressivamente interdependentes, formando um ecossistema de políticas onde SPAECE funciona como "hub central" que articula todos os elementos. Participação em avaliações internacionais: Ceará passa a participar de edições do PISA para Escolas, permitindo comparações internacionais e reforçando identidade de "estado inovador em educação". Durante esse período, não há alterações legislativas maiores porque a política alcançou cristalização: a legislação de 2007-2015 forneceu alicerces suficientes para operação contínua e estável. Reformas, quando necessárias, ocorrem em nível administrativo (portarias da SEDUC/CE) ou de implementação prática, não em nível legislativo.

Em 2022, após a reabertura das escolas pós-pandemia COVID-19, o Ceará implementou duas estratégias avaliativas complementares que não foram formalizadas através de lei, mas resultado de decisão administrativa da SEDUC/CE: o SPAECE Diagnóstico (aplicado no início do ano letivo para diagnosticar aprendizagens perdidas durante isolamento) e posteriormente o SPAECE tradicional (aplicado no final do ano letivo para avaliação de desempenho consolidado). Essa adaptação representava reconhecimento pragmático de que avaliação exclusivamente "somativa" (final do período) é insuficiente em contextos de crise educacional; era necessário diagnóstico contínuo para reorientação pedagógica.

A partir de 2024, o Ceará implementou as Avaliações Formativas Avalie.CE (1ª e 2ª edições ao longo do ano letivo), representando mudança significativa na

concepção de avaliação: abandono parcial do modelo de "avaliação somativa anual" em favor de modelo que combina avaliações diagnósticas contínuas com feedback formativo para orientação pedagógica. Essas avaliações formativas, além de voltadas para "monitoramento", relacionam-se explicitamente ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, programa federal que estabelece metas nacionais de alfabetização no 2º ano do fundamental. Simultaneamente, o SPAECE-Alfa de 2023/2024 passou a incluir, além dos tradicionais itens de múltipla escolha, itens de resposta construída (curtas respostas e questões abertas), representando sofisticação metodológica e reconhecimento de que múltipla escolha não capturam plenamente competências de produção textual.

Ao longo de 32 anos (1992-2024), o SPAECE mudou, de forma processual, de um sistema avaliativo experimental administrativamente decidido em uma política de Estado multifuncional profundamente enraizada no tecido jurídico-institucional educacional cearense. Essa trajetória não é linear ou meramente progressiva: é marcada por tensões, contradições, ajustes frequentes e transformações qualitativas que refletem disputas políticas, pressões de atores diversos e aprendizados acumulados através de implementação prática. As citações diretas dos textos legais aqui apresentadas demonstram que cada marco jurídico não é apenas técnico, mas fortemente político: inscreve visões particulares sobre educação, qualidade, equidade, papel do Estado e mecanismos de regulação.

O SPAECE é, portanto, não apenas sistema de avaliação, mas artefato político complexo que materializa escolhas ideológicas fundamentais sobre os sentidos e finalidades da educação pública cearense.

## **2.5 Uma vivência em Portugal**

Como parte das atividades desenvolvidas durante o doutorado, realizei um estágio doutoral (doutorado sanduíche) em Lisboa/Portugal, vinculado ao Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE com orientação do Prof. Luís Capucha. Entre outras coisas, essa etapa da pesquisa teve como objetivo central ampliar o olhar sobre políticas de avaliação educacional, estabelecendo diálogos entre o Sistema

Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e as experiências portuguesas, à luz do referencial do ciclo de políticas de Ball (2001), que propõe uma leitura contextualizada das políticas em cinco momentos já elucidados na seções anteriores.

Nesse sentido, consegui realizar três entrevistas semiestruturadas com representantes de três instituições-chave da política educacional portuguesa: o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Direção-Geral da Educação (DGE). As entrevistas foram guiadas por perguntas organizadas segundo os cinco contextos do ciclo de políticas de Ball que podem ser observadas através do Apêndice C (Roteiro Geral de Entrevista), buscando compreender os fundamentos, a estrutura e os impactos das avaliações externas em Portugal.

Do ponto de vista do contexto de influência, destacou-se em Portugal uma concepção predominantemente estatal e centralizada da política avaliativa. Como relatado pelo representante do IAVE, diferentemente do Brasil, onde fundações e institutos privados têm presença marcante no desenho e na operacionalização de políticas públicas educacionais, em Portugal "há uma grande dificuldade em envolver instituições privadas [...] quem define tudo em termos de currículo e avaliação é o próprio Estado, com apoio de universidades públicas". Essa característica contrasta fortemente com o contexto cearense, onde organizações como o Instituto Unibanco, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna têm influenciado diretamente a estrutura e os usos do Spaece.

No contexto da produção de textos, a construção dos documentos que balizam a avaliação (como referenciais e diretrizes curriculares) em Portugal também é conduzida pelo Estado, especialmente pela DGE, com apoio técnico do IAVE. Os exames nacionais são fortemente ancorados em dois documentos: as Aprendizagens Essenciais, que operam como currículo mínimo por disciplina, e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que expressa competências transversais a serem desenvolvidas até o 12º ano. Essa estrutura se aproxima da lógica brasileira de matrizes de referência e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas revela maior organicidade curricular e coesão sistêmica. No caso do Spaece, embora existam matrizes de referência, sua articulação com o currículo escolar é

frequentemente tensa ou pouco clara, gerando dificuldades de apropriação por parte das escolas.

Quanto ao contexto da prática, os depoimentos reforçam desafios semelhantes aos enfrentados no Ceará. O IAVE e o CNE destacam a dificuldade das escolas portuguesas em utilizar os resultados das avaliações externas para retroalimentar o processo pedagógico, especialmente no desenvolvimento de competências mais complexas, como resolução de problemas e pensamento crítico. A fala do representante do CNE é emblemática: “as escolas tinham que pegar os dados e pôr em marcha processos pedagógicos [...] mas isso não funcionou”. Situação que dialoga diretamente com os desafios vivenciados no Spaece, onde a devolutiva dos resultados e sua transformação em ações pedagógicas efetivas ainda são questões críticas.

No que tange ao contexto dos efeitos, as entrevistas revelam que, embora Portugal esteja avançando na adoção de técnicas como a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e na construção de um banco de itens robusto, ainda há limitações na sistematização dos impactos da avaliação no sistema educacional. A ausência de estudos acadêmicos aprofundados sobre os efeitos das políticas avaliativas, apontada pelos entrevistados, também é uma realidade compartilhada com o caso cearense, indicando um campo ainda pouco explorado e uma necessidade de maior diálogo entre política e pesquisa.

Por fim, no contexto da estratégia política, é possível observar que as decisões sobre a política de avaliação em Portugal são eminentemente políticas, partindo de decisões ministeriais que os órgãos técnicos, como o IAVE, têm de implementar, mesmo que com prazos exíguos e recursos limitados. Essa tensão entre tempo político e tempo técnico também é observável no Spaece, particularmente quando mudanças de governo resultam em alterações abruptas nas diretrizes e ênfases do sistema.

A realização dessas entrevistas, portanto, ofereceu subsídios valiosos para repensar o Spaece como política pública, permitindo iluminar aspectos de sua formulação, implementação e recontextualização a partir de um olhar internacional e comparado. Portugal, apesar de apresentar um modelo mais centralizado, enfrenta desafios semelhantes aos do Ceará no que se refere ao uso pedagógico da avaliação

e à promoção da equidade educacional. Essa experiência contribui, assim, para enriquecer o debate em torno do Spaece, problematizando tanto suas virtudes quanto suas limitações, sob a lente crítica do ciclo de políticas.

A leitura comparada e crítica das políticas de avaliação externa em Portugal e no Ceará permitiu desnudar não apenas as estruturas técnicas dos sistemas, mas sobretudo as lógicas políticas, ideológicas e pedagógicas que os atravessam. Embora operem em modelos institucionais distintos, um mais estatal e centralizado, outro mais hibridizado e colaborativo, ambos enfrentam desafios comuns: apropriação pedagógica dos dados, articulação com o currículo, formação docente e monitoramento crítico dos efeitos.

A experiência internacional funcionou, assim, como uma lente de estranhamento e reflexão, permitindo perceber o Spaece não como um modelo pronto e acabado, mas como uma política em disputa, que pode tanto reforçar desigualdades quanto contribuir para superá-las, dependendo dos sentidos que lhe são atribuídos em cada contexto.

Ao integrar o referencial de Stephen Ball e confrontá-lo com a experiência portuguesa, esta pesquisa avança na compreensão do Spaece como uma política pública viva, contraditória e sujeita a reinterpretações, reafirmando a importância de uma avaliação educacional comprometida com a justiça social, a emancipação dos sujeitos e a transformação das práticas escolares.

A sistematização teórica e histórica apresentada nesta seção, nos permitiu situar o SPAECE como política pública de avaliação, evidenciando seus fundamentos, disputas, influências e reconfigurações ao longo de sua trajetória. No entanto, compreender como esses elementos se materializam, são interpretados e produzem efeitos na prática exige um percurso investigativo sustentado por escolhas metodológicas consistentes.

Assim, a Seção 3 apresentamos o desenho metodológico que orientou a pesquisa, descrevendo sua natureza, abordagem, *lócus*, colaboradores, procedimentos de coleta e os fundamentos que estruturaram a análise dos dados. Esse percurso metodológico estabelece as bases para a interpretação empírica desenvolvida nas seções posteriores.

### **3 MAPEANDO CONTEXTOS: O SPAECE EM PERSPECTIVA**

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, explicitando sua natureza, abordagem e características, bem como os instrumentos de coleta de dados, o contexto de realização, os critérios de seleção dos colaboradores e o desenho estrutural do trabalho. O percurso metodológico fundamenta-se teoricamente nas contribuições de Somekh e Lewin (2015) e Prodanov e Freitas (2013) no que se refere a métodos e técnicas de pesquisa em educação.

Para análise dos dados levantados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), estruturada em três fases: (1) pré-análise; (2) exploração do material, categorização e codificação; e (3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico do ciclo de políticas será detalhado nas seções 4 e 5 mais adiante.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), conforme parecer consubstanciado nº 6.993.275, atendendo às diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, seguindo os princípios éticos que orientam a investigação científica ao entender a ciência como um processo onde se investiga e se busca atingir o conhecimento de forma sistematizada e segura (Koche, 2015).

No desenvolvimento metodológico, nos orientamos pelas seguintes questões específicas: 1) De que forma o SPAECE se originou e se legitimou, especialmente de forma documental, enquanto política pública educacional? 2) De que maneira o SPAECE, enquanto política pública de avaliação educacional se manifesta na prática? 3) Quais os principais impactos, resultados, efeitos, desdobramentos e estratégias que têm como base o SPAECE?

A partir das questões específicas acima, estabelecemos respectivamente os objetivos específicos da pesquisa, sendo eles: 1) Compreender a concepção e legitimação do SPAECE, enquanto política pública educacional de avaliação, observando as influências que desencadearam na sua criação, bem como os textos,

documentos e leis que o subsidiaram e o subsidiam; 2) Refletir, através das participações dos professores em uma formação docente, sobre as implicações e os impactos do SPAECE na vivência escolar; 3) Analisar as implicações, causas e efeitos do SPAECE a partir das contribuições dos professores através de uma ação formativa investigando os desdobramentos e estratégias políticas que surgiram ou tem como base o SPAECE.

Com os objetivos específicos sendo contemplados, buscamos atender ao objetivo geral da pesquisa já definido como sendo o de analisar o SPAECE, enquanto política pública de avaliação, ao longo de sua trajetória, considerando sua concepção, legitimação, implicações no contexto de prática, seus resultados, efeitos e desdobramentos, utilizando como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas.

Nesse sentido, esta seção detalha: 1) as características gerais da pesquisa e sua natureza; 2) o contexto e o *locus* onde a pesquisa foi desenvolvida; 3) os colaboradores que participaram e seus critérios de seleção; 4) o delineamento da investigação em função dos objetivos; 5) os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados; e 6) a metodologia de análise dos dados que foi aplicada nos capítulos de interpretação.

Dessa maneira, seguimos apresentando as características desta pesquisa nos demais tópicos para uma melhor organização.

### **3.1 Características da pesquisa**

Caracterizamos esta investigação como uma pesquisa de natureza aplicada, dado que objetivamos gerar conhecimentos a partir da prática externa sob a compreensão de um objeto específico, o SPAECE e suas implicações no contexto educacional cearense (Prodanov & Freitas, 2013). Justificamos a escolha por esta natureza pela necessidade de produzir conhecimento que contribua tanto para o avanço científico quanto para a reflexão crítica sobre políticas públicas de avaliação no âmbito local e nacional.

Quanto à abordagem, a pesquisa apresenta características qualitativas, pois decorre, fundamentalmente, da natureza do objeto investigado e da

fundamentação teórica que o sustenta. Nos preocupamos com o aprofundamento da compreensão das percepções de professores sobre o SPAECE, considerando que "há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números" (Prodanov & Freitas, 2013, p. 70). Esta abordagem se mostrou adequada ao objetivo de analisar o SPAECE através dos diferentes contextos do ciclo de políticas, considerando as múltiplas interpretações e recontextualizações realizadas pelos atores educacionais.

Ao focar na análise do SPAECE sobre um viés investigativo considerando a ótica do ciclo de políticas e seus diferentes contextos, consideramos que a análise qualitativa atende de uma melhor maneira as intenções da pesquisa, dado que diferentes cenários são levados em conta.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa assume caráter exploratório-descritivo. Exploratório por investigar aspectos ainda pouco analisados do SPAECE enquanto política pública, especialmente sua articulação com os contextos do ciclo de políticas, maior familiaridade com o problema e flexibilidade metodológica. Descritivo por buscar mapear a trajetória, estruturar, efeitos e recontextualizações desta avaliação, descrevendo características e estabelecendo relações entre as variações científicas (Prodanov & Freitas, 2013).

Quanto às características e aos procedimentos técnicos, a pesquisa integra características de: (a) estudo de caso, dado que o SPAECE é analisado como caso singular e representativo de políticas de avaliação em larga escala; (b) pesquisa documental, pela análise de legislações, relatórios oficiais, pareceres e documentos normativos; (c) pesquisa de campo, por meio da realização de curso de extensão para coleta de dados sobre percepções docentes; e (d) pesquisa bibliográfica, pelo aprofundamento num amplo referencial teórico voltados ao conhecimento sobre o objeto de estudo (Prodanov & Freitas, 2013).

É importante destacar que não objetivamos com esta pesquisa realizar uma análise quantitativa dos resultados do SPAECE tampouco mensurar o desempenho estudantil através de indicadores estatísticos. Direcionamos o foco sobre a compreensão crítica do SPAECE enquanto política pública, à luz da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1992), voltando-se para os processos de

concepção, produção e circulação dos textos oficiais, bem como para as implicações e efeitos dessa política no contexto da prática educacional.

Detalhamos na próxima subseção o *locus* da pesquisa, bem como os critérios de escolha para isso.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

A compreensão adequada do SPAECE como objeto de pesquisa exige contextualização histórica e institucional do estado do Ceará e de sua rede educacional. O sistema educacional cearense não é um espaço neutro ou desconectado de políticas e dinâmicas mais amplas. Ao contrário, é resultado de decisões políticas, reformas estruturais e inovações institucionais que o colocaram na posição de modelo educacional para o Brasil e para a América Latina, conforme reconhecido por organismos internacionais como o Banco Mundial.

Assim, para compreender por que o SPAECE emerge e se consolida como protagonista na educação cearense, é necessário situar a pesquisa no contexto de reformas educacionais renovadas no estado desde a década de 1990. Para isso, descrevemos um pouco da estrutura e do cenário do sistema educacional cearense.

#### **3.2.1 O Sistema Educacional Cearense**

O estado do Ceará, localizado na região Nordeste do Brasil, ilustrado na Figura 3, possui uma população estimada em mais de nove milhões de habitantes distribuídos em 184 municípios (IBGE, 2024).

Figura 3 – Mapa territorial do Ceará



Fonte: <https://www.cidades.ce.gov.br>. Acesso em 26 jun 2025.

Do ponto de vista da educação pública, o Ceará estrutura-se em dois sistemas complementares e articulados com o Sistema Estadual de Ensino, sob responsabilidade da Secretaria de Educação (SEDUC/CE) e os Sistemas Municipais de Ensino, sob responsabilidade de secretarias municipais. Proporcionalmente, o estado mantém uma das maiores e mais estruturadas redes públicas estaduais de ensino do país, composta predominantemente por escolas de Ensino Médio e instituições que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental.

A Rede Estadual de Ensino do Ceará, em 2024, compreende mais de 500 escolas estaduais atendendo mais de 170 mil estudantes nas escolas de tempo integral, por exemplo.

Do ponto de vista da organização administrativa, a Rede Estadual está dividida em Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), que pode ser observada na Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Mapa das CREDE do Ceará



Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/perfil-das-escolas-estaduais>. Acesso em 26 jun 2025.

Essa estrutura de CREDEs é elemento fundamental para a compreensão de como o SPAECE funciona no estado, pois cada CREDE é responsável pela gestão de avaliação, implementação de metas e prestação de contas por resultados.

Nas últimas duas décadas, o Ceará tem ocupado posição de destaque nas políticas educacionais brasileiras, sendo frequentemente citado como modelo bem-sucedido de reforma educacional (citar os trabalhos e anos). Esse protagonismo é fortemente associado à consolidação do SPAECE (citar os trabalhos e anos), política pública estruturante que orienta ações de monitoramento, responsabilização, financiamento, formação docente e organização curricular em larga escala. Desde a década de 1990, o SPAECE foi sendo aprimorado e institucionalizado como instrumento central de gestão e controle da qualidade educacional, operando de forma censitária em Língua Portuguesa e Matemática, com aplicação regular em diferentes etapas de ensino.

A centralidade do SPAECE no cerne e no destaque das políticas educacionais cearenses é reconhecida por Andrade, Silva & Santos (2024), que mostra como o teste se consolida como política pública estruturante e modelo de referência para outras redes estaduais.

A escolha do Ceará como *lócus* da pesquisa se justifica por duas razões principais. Primeiro, pela relevância da política estudada, pois o SPAECE não apenas regula a política educacional estadual, mas influencia práticas pedagógicas, currículos e processos formativos de forma sistêmica. Segundo, porque o estado é frequentemente apresentado como referência nacional, sendo suas estratégias replicadas ou adaptadas em outras redes e utilizadas como evidência empírica para defesa de políticas de avaliação em larga escala nos fóruns nacionais e internacionais.

### 3.1.1.2 O *Lócus* da pesquisa e seus critérios de escolha

A pesquisa tem como *lócus* o curso de extensão intitulado "Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações", realizado em 2024 na Universidade Federal do Ceará (UFC), promovida pelo Grupo de Estudos Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq/UFC).

O G-TERCOA/CNPq/UFC constitui-se como espaço de estudos e pesquisas interdisciplinares voltados para a formação docente, congregando

pesquisadores, pós-graduandos, graduandos e professores da Educação Básica e Superior. Desde 2020, o grupo oferece anualmente cursos de extensão sobre políticas educacionais, consolidando um ambiente de debate crítico sobre avaliação em larga escala no Ceará.

A escolha deste *lócus* fundamenta-se nos seguintes critérios:

I. Pertinência temática, dado que o curso estava inserido diretamente no campo de investigação das políticas públicas educacionais, com foco no SPAECE;

II. Inserção institucional, pelo fato de o G-TERCOA/CNPq/UFC estar vinculado à UFC e possuir tradição consolidada em pesquisa, ensino e extensão;

III. Relevância formativa, pois reuniu participantes de diferentes níveis formativos, propiciando diversidade de perspectivas;

IV. Continuidade histórica, dado que o curso foi oferecido anualmente desde 2020, consolidando-se como espaço de estudo específico;

V. Acessibilidade metodológica, pela participação direta do pesquisador na edição 2024, garantindo vivência das discussões realizadas;

VI. Modalidade online, que possibilitou um amplo o alcance geográfico, permitindo a participação de professores de diferentes municípios cearenses.

VII. Relevância para os objetivos da pesquisa, visto que o curso constitui-se em espaço privilegiado para compreender como discursos de quem vivencia a política em questão circulam em torno das políticas públicas e da avaliação em larga escala no Ceará.

Assim, o *lócus* escolhido apresenta coerência com os objetivos da pesquisa, ao articular dimensões de formação, debate e problematização de políticas públicas educacionais, particularmente no que tange à compreensão crítica do SPAECE no contexto cearense.

O curso foi estruturado em cinco módulos, e correspondeu aos contextos do ciclo de políticas de Ball sendo eles: (1) Contexto de Influência; (2) Contexto de Produção de Texto; (3) Contexto da Prática; (4) Contexto de Resultados e Efeitos; (5) Contexto de Estratégia Política.

Utilizamos a plataforma Moodle como ambiente virtual de aprendizagem (AVA- G-tercoa), com carga horária total de 80 horas distribuídas em atividades síncronas e assíncronas.

### 3.1.1.3 O curso de extensão “Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações”

O curso de extensão intitulado “Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações” fez parte de um conjunto de cursos de um projeto maior que teve como intuito proporcionar uma formação para professores que exercem suas funções na rede pública de ensino.

O curso teve como frente de trabalho três vertentes, expostas no Quadro 3, sendo elas:

Quadro 3 – Vertentes do curso de Extensão

<b>Ordem</b>	<b>Tema</b>	<b>Olhar</b>
1	Formação docente	Voltado para forma epistemológica, ontológica, histórica, crítica e social
2	Avaliação	Voltado para uma compreensão epistemológica, conceitual, morfológica e técnica
3	Políticas públicas	Voltado ao SPAECE com seus contextos, impactos e relações

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

Esperamos com o curso de formação, que os docentes tenham refletido criticamente acerca das influências ocasionadas por esta política pública de avaliação nas suas práticas profissionais experienciadas no cotidiano escolar e, que dessa forma, possam incorporar tais saberes e habilidades na melhoria da educação.

A UFC, em seus projetos de extensão, tem por finalidade melhorar e ampliar a articulação entre os pilares que sustentam a proposta maior da Universidade, sendo eles o ensino, a pesquisa e a extensão. O que pode endossar esse propósito quando a universidade declara que “A Extensão Universitária é o

processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.”(PREX UFC, 2016).

Nessa perspectiva, o curso de extensão que realizamos foi de caráter predominantemente qualitativo, onde focamos naqueles que vivenciam a realidade da sala de aula, os professores.

Assim, o curso de extensão foi voltado para formação de professores sentiu a necessidade de promover estratégias de formação para elevar tanto o nível conceitual de compreensão dos professores sobre as políticas públicas educacionais, em especial as de avaliação e seu enfoque nos contextos e implicações relacionados a ela.

Por conta das versões anteriores, percebemos um distanciamento entre os fundamentos da avaliação externa, de base fortemente construtivista e tecnocrática e os fundamentos educacionais que guiam as práticas pedagógicas do professor, em especial os que lecionam matemática, assim como do livro didático.

Dessa forma, o curso teve um duplo escopo, o de investigar as causas dessa distância e o de propor um caminho para superá-las.

Nessa perspectiva, no campo da extensão, o projeto reforçou a integração entre ensino, pesquisa e extensão, formando um elo de articulação entre estes pilares que são estruturantes do trabalho nas Instituições de Ensino Superior (IES), com a prescrição dessa integração nos termos do Art. 207 da Constituição Federal de 1988, que diz “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Brasil, 1988. Art. 207).

Também nos apoiamos na LDBEN 9394/96, no Art. 62. que reforça o compromisso das IES na formação inicial, quando diz: “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”, e ainda ressalta no § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de

colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Nós nos apoiamos ainda, na Resolução nº. 2, de 1 de julho de 2015, Art. 3º. que ressalta a formação, especificamente, no § 3º sobre a formação docente inicial e continuada para a Educação Básica, ao informar que ela “constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional”, além de dever ser “assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.”

Nesse sentido, reforçamos o compromisso da universidade com a qualidade da formação, e, portanto, com o curso, assumimos conjuntamente o papel de articular os pilares que sustentam a universidade com a finalidade de uma formação docente de qualidade.

O curso teve como objetivo geral o de realizar uma formação para professores da rede pública de ensino voltada para os conhecimentos epistemológico e conceitual acerca da avaliação, das políticas públicas de avaliação educacional e suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores.

Além disso, tivemos a intenção de promover estudos voltados para compreensão epistemológica e conceitual acerca das políticas públicas em especial as de avaliação para professores da rede pública de ensino e de realizar atividades práticas na modalidade remota no formato de sessões didáticas no intuito de compreender o SPAECE enquanto política pública, seus contextos e os impactos na rotina escolar e no cotidiano do professor, além de estudar a importância de uma formação docente de uma forma que conduza para uma melhor reflexão sobre suas influências na área educacional e um despertar de uma consciência epistemológica na práxis docente.

Inicialmente o traçamos como meta a formação de 80 (oitenta) professores da rede pública de ensino do Ceará e oferecer a estes educadores fundamentos teóricos e dialéticos que pudessem amparar suas práticas pedagógicas de forma a lhes permitir uma livre, embasada e articulada escolha entre as estratégias pedagógicas que considerem adequadas, com um olhar mais amplo sobre as influências externas no fazer docente de forma tanto epistemológica como também

ontológica, histórica e vivencial. Além disso, havíamos pretendido diminuir a distância entre o que prevê as políticas públicas de avaliação educacional e a prática pedagógica de avaliação dos professores de matemática da rede pública de ensino do Ceará.

Como metodologia, a formação contou com um momento presencial no dia da acolhida de todos os participantes e os demais momentos sendo remotos, bem como atividades à distância, que tiveram o intuito de possibilitar estudos individuais e discussão em grupos pela plataforma AVA/G-tercoa. Este formato visou uma maior integração dos professores e uma otimização do tempo dos envolvidos, especialmente os professores, que é muito escasso pela sua grande jornada de trabalho. A plataforma AVA/G-tercoa disponibilizou um conjunto de textos e artigos científicos sobre a temática desta pesquisa. Os textos disponibilizados, sua leitura e suas discussões foram acompanhados durante a formação.

Na próxima subseção, detalhamos de forma mais aprofundada os sujeitos da pesquisa, bem como os critérios de escolha para os mesmos.

### ***3.1.2 Os colaboradores da pesquisa e os critérios de escolha***

Ressaltamos que esta tese tem por objetivo analisar o SPAECE, enquanto política pública de avaliação, ao longo de sua trajetória, considerando sua concepção, legitimação, implicações no contexto de prática, seus resultados, efeitos e desdobramentos, utilizando como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas.

Desse modo, parte da análise dos dados colhidos no decorrer da pesquisa teve como parâmetro o entendimento e as percepções dos colaboradores sobre o objeto de estudo, especialmente nos campos do contexto de prática e no contexto de resultados e efeitos.

Os colaboradores participantes foram fundamentais para esta análise, pois se alinharam diretamente aos objetivos do estudo. Buscou-se constituir uma amostra representativa do campo investigado, composta por 44 (quarenta e quatro) professores da rede pública de ensino da cidade de Fortaleza, Ceará.

Esses participantes compartilharam características específicas que justificaram sua inclusão na pesquisa, sendo estas: são ou foram docentes da rede pública municipal ou estadual; inscreveram-se e cursaram o curso de extensão intitulado “Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações”, ofertado e ministrado pelo pesquisador; estavam em exercício docente durante o período do curso; possuíam experiência prévia com o SPAECE; responderam aos fóruns e questionários disponibilizados ao longo da formação; e têm formação inicial em Matemática e/ou Pedagogia.

Esses critérios garantiram a seleção de sujeitos diretamente envolvidos com a temática e capazes de contribuir de maneira qualificada para os objetivos do estudo.

Por questões éticas, todos os elementos relativos à identidade ou reconhecimentos dos colaboradores participantes foram omitidos, dado que tomamos como princípio a confidencialidade e do anonimato, visto que, de acordo com Simons e Piper (2015, p. 57), “a confidência é um princípio pelo qual as pessoas podem não só falar em sigilo como também recusar-se a autorizar a publicação de material que no seu entender possa prejudicá-las”.

Desse modo, nas análises, optamos por utilizar códigos no lugar dos nomes para fazer menção às considerações dos professores.

É válido destacar que a Universidade Federal do Ceará (UFC), em seus projetos de extensão, tem por finalidade melhorar e ampliar a articulação entre os pilares que sustentam a proposta maior da Universidade, sendo eles o ensino, a pesquisa e a extensão. Confirmamos esse propósito quando a universidade declara que “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.” (PREX UFC, 2016). Nessa perspectiva, o curso de extensão, falado anteriormente, tem caráter descritivo e exploratório, com características predominantemente qualitativas e foi focado naqueles que vivenciam a realidade da sala de aula, os professores, principais informantes do nosso estudo

O G-TERCOA/CNPq/UFC, há 12 anos promove de maneira gratuita, cursos de extensão para comunidade docente. O curso “Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações”, acima citado e que foi ofertado novamente aos

professores, é um destes. No ano de 2024 teve a quarta edição realizada. Sendo este referido curso, o campo de consolidação do objeto de estudos e da problemática levantada, além de ser um dos critérios de escolha para os colaboradores desta pesquisa.

O curso foi escolhido devido ao êxito das edições anteriores e a participação deste pesquisador em duas das três edições que ocorreram anteriormente. Esta versão do curso, foi reestruturada e remodelada de forma que, para além do atendimento aos objetivos desta investigação, não deixe de ser um forte contributo para a formação continuada dos professores e uma efetiva contribuição à Universidade.

### **3.1.3 Delineando a investigação em função dos objetivos da pesquisa**

A coleta de dados foi estruturada em três etapas complementares: Etapa 1: Pesquisa bibliográfica, levantamento e análise do referencial teórico sobre políticas educacionais, avaliação em larga escala e ciclo de políticas, fornecendo sustentação conceitual à investigação; Etapa 2: Pesquisa documental, Análise de documentos oficiais (leis, diretrizes, relatórios, orientações) relacionados ao SPAECE, visando compreender sua legitimação enquanto política pública; Etapa 3: Pesquisa de campo, com a realização do curso de extensão e coleta de dados por meio dos instrumentos, que captaram as percepções docentes sobre os diferentes contextos do SPAECE.

No Quadro 4 a seguir, condensamos as etapas que foram desenvolvidas, bem como as técnicas e instrumentos de coleta de dados que foram utilizados para uma melhor visualização dos processos.

Quadro 4 – Síntese dos procedimentos, técnicas e instrumentos adotados

<b>Etapa</b>	<b>Procedimento de pesquisa</b>	<b>Técnica de pesquisa</b>	<b>Instrumentos de coleta</b>
1	Pesquisa Bibliográfica	Análise de obras sobre o assunto	os livros, artigos e trabalhos
2	Pesquisa Documental	Análise de	Relatórios, leis, diretrizes

		documentos	
3	Pesquisa de campo	Curso de extensão	Fóruns e Questionários

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

Após as etapas acima, prosseguimos com a escrita do relatório de tese. A seguir, detalhamos cada uma das etapas que foram trabalhadas nesta pesquisa:

### **ETAPA 1 (ESTUDO BIBLIOGRÁFICO):**

Consistiu na identificação, análise e coleta de dados de outras publicações ou fontes sobre o assunto desta pesquisa. Este levantamento teve a finalidade de servir como apoio na argumentação e aporte teórico, bem como ajudou no processo investigativo e na solução, resposta e aprofundamento no estudo de um fenômeno.

Esta etapa possuiu as características da pesquisa bibliográfica, pois para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica parte do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas em diferentes meios, sejam impressos ou digitais, como livros, artigos científicos e páginas especializadas na internet. Todo trabalho científico começa por esse tipo de investigação, que possibilita ao pesquisador reconhecer o estado atual do conhecimento sobre o tema estudado. Há ainda pesquisas que se baseiam exclusivamente na revisão bibliográfica, buscando identificar e analisar contribuições teóricas previamente publicadas com o propósito de reunir informações e fundamentos que permitam compreender o problema e orientar a busca por respostas.

O procedimento que envolve a pesquisa bibliográfica é imprescindível para todo trabalho científico, pois faz relação dos conceitos da pesquisa com o pensamento da comunidade científica.

Nesta etapa da investigação, buscamos compreender sobre o contexto educacional no pré-surgimento e no surgimento do SPAECE, as teorias que o baseiam, os modelos governamentais, a situação sociopolítica da região e do país, as relações e influências estrangeiras, com o objetivo de situar o SPAECE nesse

contexto. O que fundamentou nossas reflexões a partir de estudos já realizados e publicados em livros, artigos científicos, boletins, teses, notícias, entre outros.

Dessa forma, sintetizamos no Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Síntese da etapa 1

Objetivo	Fundamentação teórica ampla sobre políticas públicas educacionais, avaliação, ciclo de políticas, accountability, currículo
Ações	Revisão sistemática de livros, artigos científicos, teses e dissertações
Autores	Ball, Bowe, Mainardes, Freitas, Afonso, Bourdieu, Bernstein, Lopes, Macedo, Foucault, Apple, Freire
Bases	SCIELO, Google Scholar, Periódicos CAPES, repositórios de universidades e bibliotecas.
Principais produtos	Capítulo 1 (Introdução), Capítulo 2 (Referencial Teórico), Fundamentação para análise

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

É válido ressaltar que esta etapa da pesquisa está alinhada com todas as questões específicas da pesquisa, bem como com a questão central, dado que faz parte de toda base teórica e escrita do texto.

## **ETAPA 2 (PESQUISA DOCUMENTAL):**

A Análise dos documentos fez parte da base de pesquisa relacionada ao tema estudado. E se faz importante pois, corroboramos com Sá-Silva (2009), quando diz que a utilização de documentos como fonte de pesquisa merece reconhecimento e valorização. A ampla gama de informações que podem ser extraídas e recuperadas

desse materiais justifica sua aplicação em diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois contribui para aprofundar a compreensão de objetos que exigem contextualização histórica e sociocultural. Dessa forma, os documentos tornam-se fundamentais para ampliar e qualificar o entendimento sobre fenômenos complexos.

O documento escrito compõe um importante gerador de dados para o pesquisador. Não sendo possível sua substituição, especialmente quando buscamos o entendimento histórico dos fatos relativos ao passado e as condições de um determinado momento. Ele não representa a totalidade dos fatos, mas carrega em seu escopo pistas que podem ser confrontadas com outros documentos e, assim, estabelecer um melhor panorama e análise daquilo que se pretende investigar.

Ainda sobre a pesquisa documental, consideramos ela, assim como Bardin (2021), uma forte técnica que pode ser utilizada na pesquisa do tipo qualitativa, pois permite a transformação de um documento primário (sem análises prévias) em um documento secundário (originado do primário). Sendo, nas palavras da autora, “uma operação ou um conjunto de operações, visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência.” (Bardin, 2021, p. 47).

Sintetizamos a etapa 2 no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Síntese da etapa 2

Objetivo	Análise crítica de marcos legais e textos políticos que estruturam o SPAECE ao longo de 32 anos.
Ações	<p>Identificação e coleta de 30 documentos-chave (leis, decretos, portarias, resoluções, editais) relacionados ao SPAECE (1992-2024)</p> <p>Leitura integral e análise do conteúdo de cada documento</p> <p>Identificação de atores, discursos legitimadores, recontextualizações, mecanismos de poder</p> <p>Construção de linha temporal de transformações</p>

Bases	SCIELO, Google Scholar, repositórios de universidades, bibliotecas
Principais produtos	Subseção 2.4 (Percurso Histórico do SPAECE), contribuição para Capítulo 4 (Contexto de Influência e Texto)

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

Nesta etapa da pesquisa, buscamos compreender como o SPAECE se legitimou enquanto política pública de avaliação do estado, utilizando fontes primárias como documentos oficiais, como leis, ofícios, resoluções, pronunciamentos entre outros, como ele se instituiu e se consolidou.

### **ETAPA 3 (PESQUISA DE CAMPO):**

Corroboramos com Demo (2002) no pensamento que “em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem” entendemos a pesquisa de campo como parte desse processo.

Nesse sentido, a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que tem o objetivo de procurar os dados de maneira direta com a população a ser pesquisada. Este modelo de pesquisa, demanda do pesquisador uma relação mais direta. Assim, buscamos estabelecer uma proximidade com o local e os colaboradores para reunir um conjunto de informações a serem categorizadas e analisadas.

Nesta etapa da pesquisa, investigamos os desdobramentos do SPAECE na prática, bem como os resultados/efeitos produzidos por essa política de avaliação. Colhemos informações da influência da avaliação na prática docente, por meio das leituras, releituras e significações que são feitas dessa política por parte dos atores educacionais.

Investigamos as mensagens, informações e atribuições que chegam aos professores e que possuem vínculo (direto ou indireto) com o SPAECE, dando uma

atenção especial às relações de poder que estão envoltas ao processo pedagógico e aos tipos de cultura que são trabalhadas/geradas na escola com relação a avaliação.

Para isso, esta etapa ocorreu a partir da realização de um curso de extensão, onde foram coletados dados referentes às concepções dos professores, colaboradores da pesquisa, sobre o SPAECE e sua influência no fazer pedagógico, bem como as implicações no cotidiano dos professores e na dinâmica escolar.

Este curso, foi vinculado ao Grupo de estudos G-TERCOA/CNPq/UFC e a própria Universidade Federal do Ceará, e contou com uma carga horária de 80 horas, onde foram trabalhados 5 (cinco) módulos, sendo um relativo a cada contexto.

Nesses módulos, foram trabalhados e discutidos elementos e assuntos pertinentes a cada temática. O curso foi hospedado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizando uma plataforma Moodle e os dados foram coletados através das atividades desenvolvidas dentro do curso. Como atividades, utilizamos os fóruns e questionários que receberam as considerações dos cursistas sobre cada um dos temas que foram trabalhados.

Sintetizamos a etapa 3, no quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Síntese da etapa 3

Objetivo	Coleta de dados sobre interpretações, experiências e críticas de professores sobre SPAECE.
Ações	Estruturação de curso de extensão com 5 módulos Implementação de instrumentos de coleta Coleta contínua de dados ao longo dos 5 módulos Transcrição dos dados
Principais produtos	Base de dados brutos (respostas e considerações); contribuição para Seção 4 (Contexto de Prática, Efeitos, Estratégia)

Nessa etapa colhemos os dados principais para a elaboração deste trabalho.

### **PRODUÇÃO DO RELATÓRIO DE TESE:**

Passada as etapas anteriores, este momento consistiu na sistematização, categorização e análise dos dados coletados e a discussão dos resultados.

Para isto, utilizamos como procedimento de análise dos dados coletados adotamos a análise de conteúdo fundamentando-se nos pressupostos de Bardin (2021). A intenção foi de buscar e analisar de maneira crítica e sistemática as informações coletadas, com o intuito de tecer uma análise mais completa do SPAECE enquanto política pública de avaliação do Estado.

É importante destacar que esta se trata de uma pesquisa qualitativa e esta nos possibilita considerar a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, nos levando a perceber não apenas os aspectos objetivos, mas também as subjetividades que não podem ser enumeradas. A interpretação desses fenômenos e a atribuição de significados são princípios básicos no processo de pesquisa qualitativa, uma vez que não privilegiamos o uso de métodos e técnicas estatísticas (Bardin, 2021).

A síntese da etapa 4, pode ser observada no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Síntese da etapa 4

Objetivo	Sistematização, análise e interpretação dos dados eliminados nas etapas anteriores.
Ações	Codificação de dados (fóruns + questionários) Análise de conteúdo (Bardin 2021) Triangulação entre dados bibliográficos, documentais e de campo Redação dos capítulos de análise (4 e 5)

	Elaboração dos elementos finais
Principais produtos	Seções 4 (Interpretação de Dados) e 5 (Discussão de Resultados)

Elaboração própria (2025)

A seguir, detalharemos melhor a metodologia de análise dos dados.

### **3.1.4 Metodologia de análise dos dados**

Nesta subseção apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a análise dos dados coletados, fundamentado na análise de conteúdo do tipo temática conforme proposto por Bardin (2021). A escolha por essa metodologia se justificou pela possibilidade de identificar, sistematicamente, os núcleos de sentido presentes nos discursos dos participantes da pesquisa, permitindo compreender os significados latentes e manifestados que permeiam as políticas de avaliação educacional no contexto do SPAECE.

Os dados e informações que foram coletados durante toda a trajetória de pesquisa foram separadas e organizadas em forma de categorias de análise nas quais foram discutidas e interpretadas por meio do aporte teórico que alicerça nosso trabalho (ciclo de políticas).

Sobre a análise de conteúdo, Bardin destaca que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que tem o intuito de “obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição dos conteúdos das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.” (Bardin, 2021, p. 44).

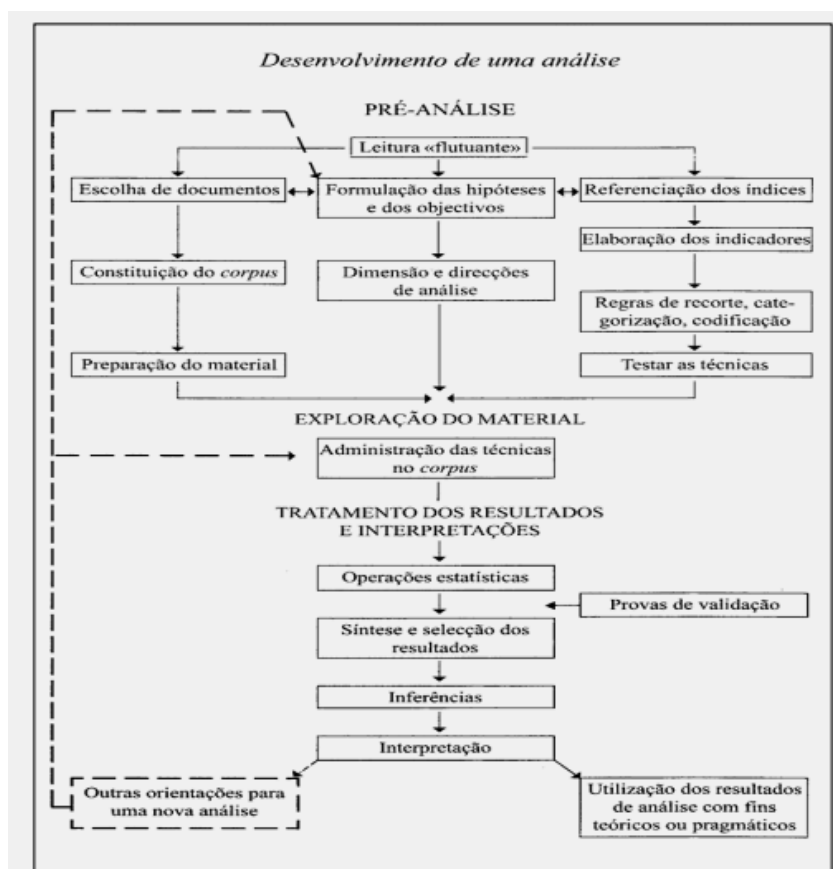
A autora destaca ainda que qualquer informação ou mensagem, seja ela de textos ou de outra forma de comunicação podem ter seus significados interpretados à luz das técnicas da análise de conteúdo. (Bardin, 2021).

A análise temática, em particular, consiste em descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar algo para o objetivo analítico escolhido. Essa perspectiva é especialmente apropriada para investigar como as políticas educacionais de avaliação são compreendidas, ressignificadas e implementadas pelos atores educacionais.

Organizamos a análise em torno das três fases cronológicas que propõe a autora. Embora apresentem características e objetivos distintos, as fases se interseccionam e estabelecem coerência e dependência entre si, constituindo um fio condutor para o processo analítico.

As etapas tomadas foram: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) tratamento dos resultados. Podemos observar a organização das fases propostas pela autora na Figura 5:

Figura 5 – Fases da Análise de Conteúdo



Na Pré-análise foi o momento de organização e preparo para as fases seguintes, nela buscamos sistematizar as ideias iniciais e dar embasamento para a estruturação do plano de análise. Neste primeiro momento, escolhemos, propomos e analisamos documentos para este fim.

Por meio do quadro 9, estruturamos da seguinte forma:

Quadro 9 – Estrutura da Fase 1 (Pré-Análise)

<b>Ações</b>	<b>Definição</b>
Organização do material	Transcrição completa de fóruns; compilação de respostas de questionários em tabelas organizadas por módulo e professor
Leitura flutuante	Primeira leitura geral para captar RSE, identificar padrões emergentes
Definição de regras	Esclarecimento do que será testado (todos os textos de todos os 44 professores, todos os 5 módulos, fóruns + questionários)
Constituição do <i>corpus</i>	Definição clara de: população, amostra, critérios de seleção, exclusões

Fonte: Elaboração própria (2025)

Nesta etapa inicial, realizamos a leitura flutuante do material disponível, o que possibilitou um primeiro contato com os documentos e permitiu a familiarização com seu conteúdo. Esse procedimento teve como propósito diferenciar os materiais relevantes e pertinentes daqueles que pouco contribuiriam para os objetivos da pesquisa. A partir desse processo preliminar, definimos o conjunto de materiais que comporia o *corpus* de análise.

O *corpus* foi constituído por três grupos de fontes: respostas de questionários abertos aplicados aos professores; interações e contribuições registradas nos fóruns do curso de extensão; e documentos oficiais relacionados ao SPAECE.

A seleção dessas fontes respeitou os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, assegurando que todos os elementos escolhidos apresentassem relação direta com os objetivos do estudo e oferecessem condições para uma análise consistente dentro do referencial teórico adotado.

Durante a pré-análise, foram estabelecidas as hipóteses e os objetivos específicos que orientaram a exploração detalhada do material.

As hipóteses formuladas indicam que: o SPAECE funciona como um mecanismo de regulação e controle, conforme o ciclo de políticas proposto por Ball (1992); as interpretações e práticas docentes acerca do SPAECE expressam processos de recontextualização da política educacional; e a política de avaliação incorpora dimensões de *accountability* que reorganizam e influenciam as práticas pedagógicas.

Com base nessas hipóteses, definimos os seguintes objetivos específicos para a análise: identificar de que forma os atores educacionais significam e ressignificam a política de avaliação; compreender os conceitos que emergem tanto do discurso oficial quanto da prática cotidiana; analisar as manifestações dos sujeitos envolvidos; e examinar os processos de recontextualização da política no âmbito escolar.

Esses objetivos orientaram todo o processo analítico e serviram como guia para a interpretação crítica dos dados.

Na pré-análise, iniciamos a sistematização preliminar de categorias, considerando tanto as estruturas teóricas do referencial teórico que utilizamos até aqui, quanto as primeiras impressões advindas da leitura flutuante dos dados. Este processo estabeleceu as categorias a priori que guiarão a exploração inicial, reconhecendo que novas categorias poderiam emergir do *corpus* durante as fases subsequentes.

Na etapa de Exploração do Material, como coloca Bardin (2021, p. 131), “consiste essencialmente em operações de codificação, decodificação ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Neste momento, organizamos os dados que foram investigados em categorias de análise, fazendo a codificação sistemática dos dados brutos e sua transformação em unidades significativas de análise.

Sintetizamos a estrutura da fase 2, no quadro 10, da seguinte forma:

Quadro 10 – Estrutura da Fase 2 (Exploração do material)

<b>Ações</b>	<b>Definição</b>
Separação temática	Separação dos dados em temas
Codificação	Transformação de dados brutos em categorias teóricas vinculando-os a códigos específicos
Categorização	Separação dos códigos em categorias para análise

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

Nesta fase, definimos as unidades fundamentais de análise, as Unidade de Registro (UR), isto é, os segmentos de conteúdo considerado como unidade-base a ser codificada e categorizada.

Para esta pesquisa, escolheu-se o tema como unidade de registro. Conforme define Bardin (2021), o tema é "a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Os temas identificados correspondem a afirmações sobre aspectos do SPAECE e da avaliação educacional que envolvem não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais. Os temas foram destacados em forma de frases ou parágrafos que continham declarações de interesse direto aos objetivos da pesquisa.

Utilizamos também das unidades de contexto, sendo estas o segmento mais amplo do conteúdo que envolve a unidade de registro, fornecendo contextualização e compreensão mais profunda do tema. A unidade de contexto permitiu interpretar a unidade de registro em seu contexto específico.

O processo de codificação envolveu a transformação sistemática dos dados brutos em categorias significativas. Cada unidade de registro foi codificada segundo uma nomenclatura específica que permitisse a organização e rastreamento dos dados.

Dado que utilizamos 5 questionários (Q = Questionário), 5 fóruns (F = Fórum), codificamos por tipos de fonte (P = pergunta; C = comentário; R = resposta), seguimos uma ordem sequencial (1, 2, 3...) sobre as unidades de registro, para um melhor entendimento, ilustramos estas informações no quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Legenda dos dados dos instrumentos

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
F1, F2, F3, F4 e F5	Fórum 1, Fórum 2, Fórum 3 ,Fórum 4 e Fórum 5 respectivamente
Q1, Q2, Q3, Q4 e Q5	Questionário 1, Questionário 2, Questionário 3, Questionário 4 e Questionário 5 respectivamente
P1, P2,...., P9 e P10	Pergunta 1, Pergunta 2, ..., Pergunta 9 e Pergunta 10 respectivamente
C01, C02,...., Cn	Refere-se comentário realizado em algum dos fóruns
R1, R2,...., Rn	Resposta 1, Resposta 2, ..., Resposta n (do comentário ou questionário)

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

Esta codificação permitiu a rastreabilidade completa de cada elemento analisado, facilitando a citação e referência durante a interpretação dos resultados.

A categorização é o processo pelo qual as unidades de registro são agrupadas em categorias analíticas significativas. As categorias foram construídas considerando a teoria que orienta o trabalho, o ciclo de políticas, bem como as dimensões emergentes do próprio corpus de análise.

Organizamos as categorias conforme o quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Categorias de análise da pesquisa e pontos observados

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>PONTOS OBSERVADOS</b>
1 - contexto de Influência	Relação com agentes externos (organismos internacionais, <i>think tanks</i> , agências multilaterais) e internos (governo estadual, secretaria de educação) na influencia e formulação do SPAECE
2 - Contexto de Produção de Texto	Entrelace entre os textos políticos do SPAECE, suas respectivas produções, representações e significados
3 - Contexto de Prática	Vínculo do SPAECE com o vivência escolar,
4 - Contexto de Resultados/Efeitos	Relação das consequências da implementação do SPAECE na prática educacional
5 - Contexto de Estratégia Política	Exame de como diferentes atores respondem aos efeitos da política, quais estratégias utilizam

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

As categorias foram construídas respeitando os critérios de qualidade como o de exclusividade relativa, onde cada unidade de registro foi alocada

preferencialmente em uma única categoria; o de exaustividade, em que todo o material relevante foi codificado e categorizado; o de homogeneidade, onde as categorizações dentro de cada categoria mantêm coerência temática; pertinência, no sentido que todas as categorias relacionam-se diretamente aos objetivos da pesquisa; e objetividade, pois os critérios de inclusão em cada categoria foram claramente definidos

É importante salientar que esta análise, de acordo com Bardin (2021), consiste em “descobrir núcleos de sentido” e é por meio da aparição, frequência e destaque desses núcleos que podem se dar a significação para o objetivo escolhido a ser analisado. Desta forma, buscamos atingir o objetivo geral da pesquisa que consiste analisar o SPAECE a luz do ciclo de políticas, de maneira holística e integral.

Na terceira fase, relativo ao tratamento dos resultados, nos detivemos às interpretações teóricas no intuito de transcender a mera descrição dos dados, organizamos a estrutura da fase 3 no quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Estrutura da Fase 3 (Tratamento dos Resultados)

<b>Ações</b>	<b>Definição</b>
Organização de frequências	Quantificação de códigos
Análise de co-ocorrências	Identificação de quais códigos aparecem juntos
Interpretação baseada em teoria	Como as ideias dos autores se relacionam com os dados
Triangulação	Confrontação entre dados bibliográficos, documentais e de campo
Redação de narrativa analítica	Apresentação dos resultados nos Capítulos 4-5

A análise temática permite examinar tanto o conteúdo que foi manifestado explicitamente, quanto o conteúdo latente, em que os significados implícitos, as ideologias, os pressupostos não explicitados, as relações de poder que permeiam o discurso.

A análise temática foi complementada pela triangulação de diferentes fontes de dados, fazendo a comparação entre perspectivas de diferentes atores, o contraste entre discursos oficiais e/ou presentes em documentos e práticas reais, como nos relatos e opiniões e na análise de concordâncias e inconsistências entre diferentes fontes

A triangulação fortaleceu a validade das interpretações, permitindo identificar convergências e divergências significativas.

Este nível de análise permitiu ir além do que está explícito, mostrando as intencionalidades, posicionamentos políticos e estruturas onde o SPAECE está inserido.

A partir do percurso metodológico delineado, na próxima seção, apresentamos a interpretação analítica dos dados coletados, discutindo as percepções, práticas e significações dos professores em relação ao SPAECE. Com base nas categorias definidas a priori.

A seção articula os dados empíricos com o referencial teórico, interpretando como o SPAECE é compreendido, recontextualizado e operacionalizado no contexto escolar, bem como seus efeitos e estratégias políticas associadas.

#### **4 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COM BASE NO CICLO DE POLÍTICAS**

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados obtidos no decorrer do trabalho e a dividimos em 5 subseções de acordo com as 5 categorias de análise colocadas anteriormente. Além disso, estas categorias são baseadas nos contextos do ciclo de políticas públicas de Ball (1992), quais sejam: 1 - contexto de influência; 2 - contexto de produção de texto; 3 - contexto de prática; 4 - contexto de resultados e efeitos; e 5 - contexto de estratégia política.

Buscamos estabelecer uma relação entre as categorias de análise e os objetivos específicos deste trabalho, isto é, a categoria de análise 1 (contexto de influência) e a categoria de análise 2 (contexto de produção de texto) buscam atender ao o objetivo específico 1 definido na intenção de compreender a concepção e legitimação do SPAECE, enquanto política pública educacional de avaliação, observando as influências que desencadearam na sua criação, bem como os textos, documentos e leis que o subsidiaram e o subsidiam; a categoria de análise 3 (contexto de prática), busca atender ao objetivo específico 2, que tem a intenção de refletir, a luz das participações dos professores em uma formação docente, sobre as implicações e os impactos do SPAECE na vivência escolar e, por último, a categoria de análise 4 (contexto de resultados e efeitos) e a categoria de análise 5 (contexto de estratégia política) buscam responder ao objetivo específico 3 de analisar as implicações, causas e efeitos do SPAECE a partir das contribuições dos professores através de uma ação formativa investigando os desdobramentos e estratégias políticas que surgiram ou tem como base o SPAECE.

Como fontes, as categorias colocadas acima tiveram por base a pesquisa bibliográfica realizada, a pesquisa documental em documentos oficiais (leis, normas e diretrizes) que serviram de alicerce e sustentação para o SPAECE, bem como as respostas dos fóruns e questionários oriundos do curso de extensão “Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações” realizado em 2024 pelo pesquisador. Com isso, foi feita a triangulação dos dados das diversas e distintas fontes para a análise e inferências colocadas adiante.

As respostas e participações dos professores cursistas aqui levadas em consideração para fim de análise, foram obtidas através de 5 fóruns (Apêndices I, J, K, L e M) no formato de perguntas abertas e de 5 questionários (Apêndices D, E, F, G e H) também com 10 questões abertas, sendo um fórum e um questionário por módulo do curso. No total, o curso contou com 5 módulos, cada módulo referente a um dos contextos do ciclo de política. Os cursistas puderam responder livremente aos instrumentos de coleta de forma discursiva e sem delimitação de tamanho na resposta, tomando como aporte orientador das suas contribuições, apenas a pergunta definida no instrumento (questionário ou fórum). O quadro 14, expõe o total de dados, no que concerne aos fóruns.

Quadro 14 – Quantitativo de respostas dos fóruns do curso

Fórum 1		Fórum 2		Fórum 3		Fórum 4		Fórum 5		Total
Com.	Resp.	Com.	Resp.	Com.	Resp.	Com.	Resp.	Com.	Resp.	-
71	91	57	81	51	81	48	73	50	77	680

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

No que diz respeito aos questionários, a quantidade pode ser expressa no quadro 15 a seguir:

Quadro 15 – Quantitativo de respostas dos questionários do curso

Questionário	Quantidade de perguntas	Quantidade de respostas dos questionários	Total de respostas
1	10	44	440
2	10	44	440
3	10	44	440

4	10	44	440
5	10	44	440
Total	50	220	2200

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

Para uma melhor organização e entendimento, além de buscar preservar a identidade e o anonimato dos respondentes, procurando estar de acordo com as condições do Conselho de ética em pesquisa, dado que o mais importante são as percepções dos professores cursistas sobre os assuntos abordados, as respostas foram codificadas para um de acordo com a quadro 16 a seguir:

Quadro 16 – Codificação dos dados

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
F1, F2, F3, F4 e F5	Fórum 1, Fórum 2, Fórum 3 ,Fórum 4 e Fórum 5 respectivamente
Q1, Q2, Q3, Q4 e Q5	Questionário 1, Questionário 2, Questionário 3, Questionário 4 e Questionário 5 respectivamente
P1, P2, ..., P9 e P10	Pergunta 1, Pergunta 2, ..., Pergunta 9 e Pergunta 10 respectivamente
C01, C02, ..., Cn	Refere-se ao comentário realizado em algum dos fóruns
R1, R2, ..., Rn	Resposta 1, Resposta 2, ..., Resposta n (de um dos comentários de um dos fóruns ou de uma das pergunta de um dos questionários)

<b>Exemplos para uma melhor compreensão</b>	
F4C09R1	Refere-se a primeira resposta ao comentário 9 do quarto fórum.
Q1P02R09	Refere-se a nona resposta da pergunta 2 do questionário 1

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

A análise comparativa entre as respostas ao fórum e ao questionário evidencia camadas distintas, porém complementares, da compreensão docente sobre as políticas públicas e, em especial, sobre o SPAECE.

O estudo das respostas coletadas nos fóruns e questionários do curso de políticas públicas, foram realizadas à luz da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica se mostrou pertinente por possibilitar a identificação, categorização e interpretação de núcleos de sentido presentes nos discursos dos participantes, todos professores da rede pública estadual do Ceará. O processo analítico seguiu três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Com relação aos critérios de classificação e frequência das respostas, a análise descritiva das respostas também foi conduzida segundo os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016), articulada à abordagem crítica do Ciclo de Políticas de Ball (1994, 2001).

Após a leitura flutuante e a codificação temática das respostas dos Fóruns e dos Questionários, os trechos foram agrupados por núcleos de sentido convergentes relacionados às percepções docentes sobre as temáticas específicas de cada categoria.

Com o objetivo de representar a recorrência empírica dos temas, adotamos a classificação de frequência aproximada, de natureza qualitativo-quantitativa, que expressa a intensidade com que determinado conteúdo aparece nas falas, sem restringi-lo a contagens numéricas absolutas.

Assim, consideramos as frequências no quadro 17:

Quadro 17 – Análise de dados: Frequências por temática

Alta frequência	quando o tema aparece em mais de dois terços das respostas analisadas ( $\geq 65\%$ ), indicando forte consenso ou presença reiterada.
Média frequência	quando o tema ocorre em cerca de um terço a dois terços das respostas ( $\approx 35\%–65\%$ ), revelando recorrência moderada.
Baixa frequência	quando o tema surge em menos de um terço das respostas ( $\leq 35\%$ ), mas possui relevância interpretativa ou simbólica significativa.

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

Essa classificação nos permitiu observar padrões coletivos de percepção sem reduzir a complexidade discursiva das falas docentes. O tratamento interpretativo das categorias privilegiou, portanto, tanto a densidade qualitativa dos significados quanto a incidência temática das ideias, buscando compreender de que modo os professores, ao relatar suas experiências, constroem um diagnóstico coletivo sobre as desigualdades implicadas na política avaliativa.

Seguimos então com as subseções, iniciando primeiramente com a que trata do contexto de influência.

#### 4.1 Categoria de análise 1: contexto de influência

De acordo com as análises oriundas do processo de triangulação das informações, obtidas no levantamento de dados coletados, foi viabilizado tecer elos entre as contribuições dos professores obtidas no curso de extensão e o cenário de constituição e criação do SPAECE.

Apesar das falas dos professores aqui colocadas estarem categorizadas dentro da categoria “contexto de influência”, para uma melhor organização, foi possível separar ainda, por tópicos, no total de 4 (quatro), organizados de forma

sequencial no texto. Tal organização não implica em qualquer noção hierárquica ou de importância. São eles o papel de organismos internacionais, as pressões políticas internas no Ceará, as Ideias de *accountability* e performatividade e as disputas de poder no campo educacional que, em conjunto, compõem essa categoria.

O contexto de influência, conforme delineado por Ball (1994), diz respeito ao momento em que as políticas começam a ser formuladas, influenciadas por interesses diversos, disputas de significado, ideologias concorrentes e por coalizões de agentes que buscam impor sua visão sobre os problemas educacionais e suas possíveis soluções.

Nesse sentido, para analisar o SPAECE no contexto de influência dentro do referencial do Ciclo de Políticas de Ball (1994), é essencial trabalhar com uma triangulação de documentos que permita compreender elemento como: quem são os atores e instituições envolvidas na formulação da política; quais discursos, ideologias e interesses orientam a política e; que pressões externas (organismos internacionais, *benchmarks* e comparações) e internas (crises, agendas políticas, redes de poder) motivaram sua criação e desenvolvimento.

A concepção do que pode ser (ou ter sido) o processo de influência em um percurso político como na criação de uma avaliação em larga escala que, mesmo tendo um aspecto muito presente na vivência dos professores, pode ser olhado por vários ângulos na visão dos mesmos.

No caso do SPAECE, esse contexto foi marcado por um movimento político-ideológico de reformulação do papel do Estado na Educação Básica, impulsionado por organismos multilaterais e pela política de responsabilização por resultados, que ganhou força no Brasil a partir dos anos 1990. Nesse sentido, o Brasil (e a educação brasileira) recebeu influências das políticas neoliberais, com forte presença de agendas internacionais impulsionadas por organismos como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID. Essas agendas passaram a defender a eficiência da gestão pública, o controle por resultados, a responsabilização (*accountability*) e a privatização de serviços públicos, inclusive na educação.

Tal compreensão, pode ser percebido na fala de um dos cursistas na primeira resposta ao fórum 1 quando afirmou que:

O SPAECE surgiu em 1992, na gestão do governador Ciro Gomes (1991-1994), como parte de um conjunto de medidas para melhorar a qualidade da educação pública no estado. Naquele momento o estado apresentava baixos índices de educacionais, sendo um dos piores do país, então surgia a necessidade de em primeiro lugar diagnosticar que problemas a educação pública no estado. Além disso como é uma avaliação realizada periodicamente, permitiria o monitoramento das escolas de forma permanente, isso permite acompanhar a evolução do aprendizado dos alunos, além de permitir a própria avaliação das políticas públicas implementadas na rede. Por conseguinte a implementação do SPAECE, permite encontrar subsídios para implementação de políticas públicas, tendo sempre como foco a evolução da educação no estado. (F1C01)

Complementado com uma resposta a seu comentário:

Tudo isso é verdade (Nome apagado). Contudo há também um alinhamento aos organismos internacionais e as políticas liberais e neoliberais desses organismos. Com objetivo de obter financiamentos para os projetos do governo. Abraços! (F1C01R3)

Pode ser percebido ainda quando, em outro comentário que diz que “O Ceará, alinhado com as ações desenvolvidas no contexto nacional e internacional, e recebendo investimentos do Banco Mundial, cria este sistema para monitorar a aplicabilidade desses investimentos como resposta aos mesmos.” (F1C33).

Essa mudança não ocorreu de forma isolada. Foi parte de um movimento mais amplo de globalização das reformas educacionais, em que se disseminaram modelos baseados em avaliação em larga escala, ranqueamento de escolas, bonificação por desempenho e padronização curricular, elementos centrais na concepção e expansão do SPAECE no Ceará.

Ball (1994; 2001) argumenta que esse contexto marca a ascensão de uma nova lógica na formulação de políticas públicas: a lógica performativa, que subordina os processos pedagógicos a métricas de produtividade. Nesse modelo, o Estado não se responsabiliza mais diretamente por prover educação de qualidade, mas por monitorar e regular os resultados educacionais, delegando às escolas a responsabilidade por seu desempenho.

No caso brasileiro, isso se materializou na criação de sistemas de avaliação como o SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o próprio SPAECE, concebido no Ceará como uma política pública estruturante, mas também como instrumento de regulação do trabalho docente e de indução de resultados.

O que se vincula fortemente a falas como:

Sua história se entrelaça com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e está marcada também por um processo de transição do modelo de gestão burocrático e patrimonial para um modelo de gestão empresarial (gestão por resultados).” (F1C16) e “Essa transição foi marcada pela passagem de um modelo burocrático e patrimonial para um modelo de gestão empresarial, focado em resultados. [...] Foi crucial a implementação de um sistema de avaliação que medisse a qualidade da educação ofertada e identificasse áreas necessitadas de melhorias. (F1C35R1)

Em 2022, a SEDUC/CE, lançou 3 livros em alusão aos 30 anos do SPAECE. O documento “SPAECE – Histórias e Memórias” (SEDUC, 2022a) evidencia isso ao apresentar o sistema como parte de um projeto de modernização do Estado, ligado à profissionalização da gestão e à meritocracia. Em suas palavras:

O SPAECE nasce com uma expectativa de gerar informação objetiva, de orientar políticas públicas baseadas em evidências, e de permitir um acompanhamento preciso dos avanços e desafios das redes escolares (SEDUC, 2022a. p. 26).

Essa “informação objetiva” atende não apenas a uma demanda técnica, mas a um projeto ideológico de racionalidade gerencial, no qual o Estado passa a se apresentar como indutor de eficiência, e não como garantidor direto de condições estruturais de ensino. Esse deslocamento é também uma forma de transferir responsabilidades para escolas, gestores e professores, promovendo um tipo de responsabilização que nem sempre considera as desigualdades sociais e territoriais que afetam o desempenho escolar ou, como na fala de um dos professores, “com a ampla divulgação das informações, cria-se um clima de maior responsabilização dos atores escolares e cobrança dos gestores públicos.” (F1C52).

Nesse processo, o Estado passa a ser menos provedor e mais avaliador, menos interventor e mais regulador. Como observa Gentili (1996), há uma substituição do paradigma do direito social à educação por um paradigma da gestão eficiente da aprendizagem. Isso não significa ausência do Estado, mas uma reconfiguração de seu modo de atuação, orientado pela lógica da nova gestão pública (New Public Management), que valoriza metas, contratos de resultados e indicadores.

No contexto do Ceará, essa lógica foi apropriada de forma estratégica e combinada com políticas de formação continuada de professores, programas de alfabetização e bonificação por desempenho, o que demonstra um hibridismo político, conforme aponta Ball (2012): políticas globais são reinterpretadas localmente,

produzindo efeitos singulares. A criação do Prêmio Escola Nota 10, por exemplo, articula reconhecimento simbólico, ranqueamento público e incentivos financeiros, revelando como o modelo de regulação se entrelaça com estratégias de mobilização pedagógica.

Ainda no documento “Spaee histórias e memórias”, a criação do sistema está diretamente associada ao projeto de modernização da gestão pública cearense, sobretudo no campo da educação, que passou a operar com base em evidências e métricas. A partir de 1992, o Governo do Estado do Ceará começou a construir o SPAECE como um instrumento técnico e político, voltado à produção de indicadores de desempenho das escolas e redes, com a colaboração inicial do Consórcio Interinstitucional de Avaliação Educacional e a parceria com instituições como a Fundação Cesgranrio e o INEP/MEC.

Ou de forma mais direta, um dos professores apontou bem que:

Foi esse o contexto de surgimento do Spaee, ferramenta que possibilitaria a obtenção de informações mensuráveis sobre as ações políticas postas em movimento pela secretaria de educação do estado. Ou seja, criou-se um instrumento que deslocou a análise dos processos para o produto, movimento pouco considerado à época, mas que mais tarde se disseminou na administração pública a ponto de constituir a marca de um novo modelo de gestão. (F1C52)

Nesse cenário, é possível identificar a atuação de uma rede de *policy makers*, composta por técnicos da SEDUC/CE, consultores externos, fundações e agências internacionais, que atuaram como tradutores de políticas globais (Ball, 2012), adaptando discursos de eficiência, *accountability*, performatividade e meritocracia ao contexto educacional cearense. Essa rede foi decisiva para estabelecer a avaliação externa como uma resposta legítima à crise da qualidade da educação pública e, ao mesmo tempo, como um mecanismo de gestão centrado em resultados mensuráveis.

Por meio dos depoimentos que estão contidos no documento da secretaria ou na fala dos próprios professores, também se revela que o SPAECE não surgiu de forma espontânea ou puramente técnica, mas como produto de disputas discursivas e decisões políticas situadas no campo da governança educacional que pode ser percebido, por exemplo, em uma fala que diz:

Inicialmente a ideia de avaliar os alunos não foi bem aceita. Professores tiravam os alunos de sala e os orientavam a não responder as avaliações. Mas o grupo envolvido com as avaliações Spaece era muito competente e persistente, tornando o Estado do Ceará pioneiro no assunto qualidade em educação. (F1C64)

A secretária de Educação da época da criação, Maria Luíza Chaves (1991 - 1994) teve “certa resistência” ao criar um departamento de avaliação dentro da própria rede estadual (SEDUC, 2022 (a)). Essa observação reforça o argumento de que o contexto de influência não é neutro, mas um campo de lutas simbólicas, no qual diferentes atores disputam o controle da agenda educacional.

Nesse aspecto, ainda sob a lente de Ball, é importante destacar como o discurso da “educação de qualidade com equidade” (SEDUC, 2022 (a)) foi mobilizado para legitimar a ampliação do SPAECE. No entanto, essa retórica coexiste com lógicas performativas, nas quais a mensuração e os *rankings* passam a ocupar lugar central, tensionando o caráter formativo da avaliação. Como observa Ball (2001), nesses contextos, o que conta é aquilo que pode ser contado.

Tal lógica performática, se contrapõe com outros objetivos estabelecidos pelos profissionais da educação como se pode ser observado em falas como um deles afirma que “O ranqueamento das escolas contribuiu para essa busca desenfreada por bons resultados, independentemente de serem a realidade no cotidiano escolar. Tornando a avaliação um fim em si mesma.”(F1C37) ou “É como se a única solução fosse se dar bem na prova. Se não se der bem, haverá problemas. [...] toda a equipe será vista como despreparada, preguiçosa, etc.” (F1C42) trazendo para a avaliação um certo esvaziamento de sentido formativo e gerando ansiedade e culpabilização, em contradição com o discurso de qualidade com equidade.

Portanto, o SPAECE, em seu contexto de influência, é atravessado por múltiplos vetores: interesses econômicos e políticos, pressões globais por resultados educacionais, e reconfigurações do papel do Estado na condução das políticas públicas. Ou nas palavras de um dos cursistas que expõe claramente os vetores econômicos e políticos internacionais que pressionaram pela criação do SPAECE e mostra como a avaliação surgiu como resposta estratégica e técnica, mas condicionada por pressões externas, isto é, uma tradução local de demandas globais “O Ceará, alinhado com ações desenvolvidas no contexto nacional e internacional, e

recebendo investimentos do Banco Mundial, cria este sistema para monitorar a aplicabilidade desses investimentos como resposta aos mesmos.”(F1C33). A análise desse contexto evidencia como a avaliação da educação no Ceará foi moldada por uma racionalidade gerencialista, mas também por estratégias locais de tradução e adaptação, resultando em uma política educacional híbrida, situada entre o controle e o apoio pedagógico.

Nas respostas ao questionário, os professores expressam uma compreensão teórica sólida sobre o conceito e a função das políticas públicas. São recorrentes definições que apontam para ações governamentais com foco em resolução de problemas sociais, promoção de direitos e busca por justiça social e bem-estar coletivo. Muitos mencionam o ciclo das políticas públicas, com destaque para as etapas de diagnóstico, formulação, implementação e avaliação. Essa compreensão revela uma visão próxima à literatura especializada (Dye, 2009; Secchi, 2010; Mainardes, 2006), que concebe as políticas públicas como construções coletivas e interativas entre Estado e sociedade. Como relata um dos participantes ao dizer que “Políticas públicas são ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis”<sup>15</sup>

Essa perspectiva normativo-descritiva reforça a ideia de que as políticas públicas devem ser guiadas por valores de equidade e participação. No entanto, ao comparar essa visão com os relatos do fórum, evidencia-se uma lacuna entre o ideal normativo e a realidade vivenciada nas escolas, especialmente no que diz respeito ao SPAECE. Parte dessas evidências podem ser observadas no quadro 18 a seguir:

---

<sup>15</sup> Resposta 65, questionário 1, pergunta 1.

Quadro 18 – Conceitos e interpretações relacionadas às falas dos professores

<b>Código</b>	<b>Fala do Professor</b>	<b>Conceito Relacionado</b>	<b>Interpretação Crítica</b>	<b>Referência Teórica</b>
F1C16	<p>“O surgimento do SPAECE reflete as demandas de internacionalização da educação após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), quando países como o Brasil foram convocados a melhorar os seus indicadores educacionais, mediante apoio financeiro de organismos como o BIRD e o Banco Mundial.”</p>	<p>Influência de organismos internacionais ; internacionalização das políticas educacionais</p>	<p>A fala reconhece que o SPAECE foi concebido em resposta a pressões externas de organismos multilaterais, o que evidencia a inserção do Ceará em uma lógica global de regulação educacional.</p>	<p>Ball (1994, 2001); Afonso (2009); Verger et al. (2012)</p>
F1C33	<p>“O Ceará [...] recebendo investimentos do Banco Mundial, cria este sistema para monitorar a aplicabilidade desses investimentos como resposta aos mesmos.”</p>	<p>Accountability internacional; dependência de financiamento</p>	<p>Aponta a relação direta entre financiamento internacional e a estruturação do SPAECE como mecanismo de prestação de contas, reforçando</p>	<p>O'Donne II (1998); Schedler (2004); Afonso (2010)</p>

			o papel dos organismos multilaterais na definição da agenda educacional.	
F1C46	“Contudo, houve, também, um alinhamento às políticas e organismos internacionais com objetivo de conseguir financiamentos e se submeter à ordem neoliberal.”	Neoliberalismo e subordinação externa	Fala crítica que denuncia a importação acrítica de modelos e a submissão da política educacional local a interesses e lógicas neoliberais globais.	Ball (2001); Apple (2005); Afonso (2013)
F1C28	“Foi inspirado em experiências de sucesso de outros estados e países. [...] A necessidade de aumentar a transparência e prestação de contas no sistema educacional.”	Transferência de modelos internacionais ; governança global	Mostra a adoção de modelos externos como referência de sucesso, sem problematizar a adequação ao contexto local. Exemplo de adesão acrítica à lógica performativa.	Verger et al. (2012); Mainardes (2006); Ball (1994)

F1C30 R1	“É fato que o Spaece foi criado para monitorar o rendimento escolar dos alunos, até porque, se fazia necessário corresponder aos investimentos dos organismos internacionais.”	Regulação por desempenho; influência externa	Aponta como o sistema de avaliação atende à lógica de regulação e mensuração imposta por agendas externas, não necessariamente pelas necessidades internas.	Afonso (2010); Schedler (2004); Ball (2001)
F1C42	“Mesmo considerando que o SPAECE é importante como instrumento avaliativo de larga escala, defendo que deveriam ocorrer mudanças. Seja na elaboração, ou na forma que a prova é considerada e divulgada.”	Ambivalência diante da influência externa; adequação contextual	Reconhece a importância técnica do SPAECE, mas aponta a necessidade de ajustes, indicando desconforto com sua padronização ou aplicação descontextualizada.	Ball (2001); Apple (2005); Lopes e Macedo (2011)

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

A análise dos dados revelou uma percepção relativamente crítica por parte dos professores quanto à gênese do SPAECE. A maioria reconhece a influência de agendas externas, principalmente no que se refere às orientações de organismos internacionais e à adoção, embora não expressão com esta nomenclatura, de instrumentos de *accountability* que passaram a reger as políticas educacionais no Brasil desde os anos 1990.

Ao mesmo tempo, muitos professores também destacam que a criação do SPAECE foi motivada por uma demanda interna por diagnóstico, diante dos baixos indicadores educacionais do estado nas décadas anteriores. Assim, o discurso docente revela uma tensão entre a importação de modelos gerencialistas e a necessidade local de monitoramento e planejamento educacional.

Além disso, foi possível perceber que alguns professores associam o SPAECE à lógica de premiação e ranqueamento, indicando uma crítica velada aos efeitos das avaliações em larga escala sobre a prática pedagógica e a organização escolar. Outros, por sua vez, reconhecem avanços atribuídos ao programa, especialmente no que tange à valorização da educação com base em metas e resultados.

Essas interpretações evidenciam que o SPAECE, enquanto política pública, é compreendido pelos professores como fruto de múltiplas influências, que vão desde pressões externas até estratégias locais de gestão. A análise corrobora a noção de que as políticas educacionais são formadas em contextos de disputas e negociações, como destacam Ball (1992, 1994) e Mainardes (2006) ao tratarem do ciclo de políticas.

Ao comparar os dados oriundos do fórum com as respostas ao questionário, percebe-se uma coerência entre o conhecimento conceitual dos professores sobre políticas públicas e suas percepções práticas a respeito do SPAECE. Enquanto o questionário revela uma compreensão ampla, crítica e participativa sobre o papel das políticas públicas na garantia de direitos e bem-estar, os comentários do fórum expressam vivências mais concretas e tensionadas, sobretudo no que diz respeito à forma como a avaliação é implementada nas escolas.

A análise evidencia que os professores reconhecem o SPAECE como uma política que responde a demandas sociais por melhoria da educação, mas também percebem sua vinculação a modelos de gestão por resultados que podem gerar efeitos colaterais como a pressão por desempenho e o ranqueamento das escolas. Assim, os dois instrumentos se complementam ao revelar tanto a compreensão teórica quanto os impactos práticos das políticas educacionais.

As respostas dos professores à pergunta do fórum, revelam múltiplas percepções que articulam elementos históricos, políticos, pedagógicos e

administrativos. Para fins analíticos, as influências foram organizadas em quatro grupos:

#### 1. Papel de organismos internacionais

Muitos professores reconhecem a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE e fundações privadas internacionais na formulação do SPAECE. Esses atores têm historicamente promovido políticas de avaliação padronizada, baseadas na lógica da mensuração de desempenho e na comparação entre sistemas escolares.

Nas respostas, o SPAECE é compreendido como uma política que se alinha a esse modelo global de regulação educacional, em que o sucesso da escola é definido por resultados mensuráveis. Essa influência internacional é vista com ambivalência: enquanto alguns docentes reconhecem avanços trazidos por essa abordagem, outros criticam a importação acrítica de modelos que desconsideram a realidade local das escolas cearenses.

#### 2. Pressões políticas internas no Ceará

Outro aspecto relevante destacado pelos professores diz respeito às motivações internas que impulsionaram a criação do SPAECE. A partir dos anos 2000, o governo do Ceará passou a adotar uma agenda de modernização da gestão pública e de valorização dos indicadores de desempenho educacional.

Nesse contexto, o SPAECE surge como resposta a um cenário de baixos índices de proficiência dos estudantes e como instrumento estratégico de intervenção estatal. Os relatos sugerem que essa política foi mobilizada por setores técnicos e políticos locais como forma de consolidar uma imagem de compromisso com a eficiência e com a superação das desigualdades regionais, muitas vezes associada ao discurso de desenvolvimento econômico. A presença de consultorias e parcerias técnico-científicas também é mencionada, indicando a circulação de saberes especializados na formulação da política.

### 3. Ideias de *accountability* e performatividade

Os professores associam fortemente o SPAECE à lógica da *accountability*, compreendida como responsabilização baseada em metas e resultados. Essa percepção é reforçada pela vinculação da avaliação a políticas de bonificação e premiação, o que insere o desempenho escolar em uma lógica meritocrática. Conforme argumenta Ball (2001), a performatividade se manifesta na criação de mecanismos que regulam o comportamento dos sujeitos por meio da constante exposição a metas e indicadores.

Nos relatos analisados, essa pressão se traduz em reorganizações curriculares, aumento da carga de trabalho docente e sentimentos de ansiedade diante da prova. Há uma crítica recorrente ao fato de que, embora o SPAECE tenha sido concebido como diagnóstico, seu uso prático se assemelha mais a um dispositivo de vigilância e controle. O desempenho torna-se um fim em si mesmo, obscurecendo os processos formativos e a diversidade dos contextos escolares.

Para aprofundar a análise sobre a presença de ideias de *accountability* e performatividade na formulação do SPAECE, elaboramos o quadro 19 a seguir, que relaciona falas dos professores com conceitos e interpretações teóricas centrais a esses campos. As falas revelam como a responsabilização por resultados (*accountability*) é percebida pelos docentes como mecanismo de controle externo, que condiciona suas práticas e identidades profissionais, à luz da performatividade discutida por Ball (2001, 2003).

Quadro 19 – Categoria de análise 1: Relação entre falas, conceitos e referencial teórico

<b>Fala dos professores</b>	<b>Conceito relacionado</b>	<b>Interpretação crítica</b>	<b>Referência teórica</b>
“O foco agora é mostrar resultado. Temos que treinar	Performatividade	A aprendizagem é instrumentalizada e subordinada à	Ball (2001); Apple (2005); Bernstein (1996)

os alunos para a prova.”		obtenção de bons resultados, enfraquecendo o compromisso formativo da escola.	
“A escola inteira muda a rotina por causa do SPAECE. A gestão exige plano de ação específico.”	<i>Accountability</i> vertical e controle gerencial	O modelo de responsabilização hierárquico impõe ajustes estruturais na escola, reorganizando o tempo e a lógica de funcionamento.	Power (1997); Afonso (2009); Schneider (2015)
“Os professores são pressionados a melhorar os índices, como se os resultados dependessem só da gente.”	Responsabilização individualizada	Deslocamento da responsabilidade do coletivo institucional para o indivíduo, gerando sentimento de culpa e sobrecarga.	Ball (2003); O'Donnell (1998); Schedler (2004)
“O desempenho dos alunos interfere até no bônus do salário.”	Incentivos performativos e meritocracia	A política de bonificação reforça a lógica mercantil da educação, premiando resultados e desconsiderando contextos desiguais.	Lima e Neves (2011); Afonso (2010); Schneider (2019)
“A gente prepara o aluno para	Redução curricular e pedagogia visível	A avaliação molda o conteúdo e a forma	Bernstein (1996); Ball (2001); Campos

responder à prova, mas isso não significa que ele aprendeu de verdade.”		da prática docente, promovendo uma pedagogia voltada à reprodução de padrões avaliativos.	(1999)
“Há muita cobrança, mas pouco diálogo sobre as condições reais da escola.”	Tecnocracia e invisibilidade do contexto	A responsabilização técnica ignora variáveis estruturais e contextuais que impactam o desempenho escolar.	Schedler (2004); Schneider (2015); Santos (2002)
“Ficamos reféns da prova. Tudo gira em torno dela.”	Colonização da prática pedagógica	A cultura avaliativa reconfigura o currículo escolar e os objetivos de ensino, subordinando-os aos testes padronizados.	Ball (2003); Afonso (2013); Bernstein (1996)
“Parece que ensinar virou sinônimo de fazer o aluno acertar questão de múltipla escolha.”	Fragmentação do conhecimento e pedagogia performativa	A performatividade fragmenta o ensino, privilegiando habilidades mensuráveis e de baixa complexidade cognitiva.	Ball (2001); Apple (2005); Schneider (2019)
“Somos cobrados como se tivéssemos total controle sobre	Racionalidade instrumental e cultura da prova	A responsabilização ignora a complexidade da	Afonso (2009); Schedler (2004); Mainardes (2006)

o que acontece na escola.”		prática docente, reduzindo-a a metas e resultados numéricos.	
“Até o planejamento pedagógico passa a ser orientado pelo que vai cair no SPAECE.”	Regulação curricular e controle externo	A avaliação influencia diretamente o conteúdo ensinado, limitando a autonomia curricular das escolas.	Bernstein (1996); Ball (2003); Schneider (2015)

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

Esse conjunto de falas evidencia que os professores compreendem o SPAECE como uma política que, embora apresentada como diagnóstica, opera com lógica de responsabilização e performatividade. A *accountability*, nesses termos, não se apresenta como prestação de contas mútua entre Estado e sociedade, como propõe O'Donnell (1998) ou Schedler (2004), mas sim como um mecanismo unidirecional de cobrança, que penaliza os agentes escolares sem considerar as condições reais de trabalho.

A performatividade, conforme descrita por Ball (2001, 2003), transforma os sujeitos educacionais em portadores de evidências de desempenho, reorganizando suas práticas, seus discursos e sua identidade profissional. Essa lógica promove um deslocamento da centralidade pedagógica para a centralidade dos resultados, muitas vezes esvaziando o sentido formativo da escola. Como adverte Afonso (2013), a política educacional deixa de ser espaço de debate democrático e passa a operar como tecnologia de controle e avaliação, com impactos significativos sobre a subjetividade docente.

Assim, ao dialogar com as falas docentes, a literatura permite compreender que a *accountability* praticada no âmbito do SPAECE se aproxima mais de uma cultura de vigilância e *ranking* do que de um modelo democrático de

responsabilização compartilhada, configurando o que Schneider (2015, 2019) nomeia como "*accountability* de comando e controle".

Os professores associam fortemente o SPAECE à lógica da *accountability*, compreendida como responsabilização baseada em metas e resultados. Essa percepção é reforçada pela vinculação da avaliação a políticas de bonificação e premiação, o que insere o desempenho escolar em uma lógica meritocrática. Conforme argumenta Ball (2001), a performatividade se manifesta na criação de mecanismos que regulam o comportamento dos sujeitos por meio da constante exposição a metas e indicadores. Nos relatos analisados, essa pressão se traduz em reorganizações curriculares, aumento da carga de trabalho docente e sentimentos de ansiedade diante da prova. Há uma crítica recorrente ao fato de que, embora o SPAECE tenha sido concebido como diagnóstico, seu uso prático se assemelha mais a um dispositivo de vigilância e controle. O desempenho torna-se um fim em si mesmo, obscurecendo os processos formativos e a diversidade dos contextos escolares.

#### 4. Disputas de poder no campo educacional

Por fim, os professores apontam que a criação e consolidação do SPAECE se inscrevem em um campo de disputas por hegemonia na definição do que é qualidade educacional. De um lado, há a perspectiva técnico-gerencial, que associa qualidade a resultados padronizados e metas de aprendizagem. De outro, uma visão mais democrática e emancipadora, que valoriza a participação da comunidade escolar, a formação integral dos estudantes e o respeito às diversidades locais. A análise à luz de Bernstein (1996) permite compreender como o SPAECE opera como um instrumento de imposição de regras curriculares e pedagógicas, definindo quais conteúdos e metodologias são legítimos com base em sua mensurabilidade. Isso constitui um forte enquadramento da prática docente, restringindo margens de autonomia e flexibilização. Ao mesmo tempo, os professores demonstram consciência crítica desses processos e, em muitos casos, tensionam as imposições da política com práticas pedagógicas mais contextualizadas e dialógicas, indicando que as disputas continuam presentes no cotidiano das escolas.

Essas quatro dimensões (organismos internacionais, pressões internas, performatividade e disputas no campo educacional) revelam que os professores compreendem a criação do SPAECE como resultado de múltiplas influências, tanto exógenas quanto endógenas ao sistema educacional cearense. Trata-se, portanto, de uma política pública que emerge em meio a intersecções de forças globais, nacionais e locais, e que expressa disputas de poder em torno da definição do que é qualidade na educação. A leitura dessas falas à luz dos autores analisados permite compreender o SPAECE como uma política que, embora tenha sido concebida com o propósito de diagnóstico e melhoria da qualidade educacional, atua também como instrumento de controle, disciplinamento e reorganização do trabalho pedagógico nas escolas. Em consonância com Ball (2001), trata-se de uma política que opera sob a lógica da performatividade, na qual os sujeitos escolares são constantemente medidos, comparados e responsabilizados. Ao mesmo tempo, como aponta Bernstein (1996), essa política produz um forte enquadramento da prática docente, reduzindo a autonomia dos professores e fortalecendo uma pedagogia visível, centrada em conteúdos avaliáveis e em performances quantificáveis.

#### **4.2 Categoria de análise 2: contexto da produção de texto**

A análise do contexto de produção de texto teve como base os dados empíricos do Fórum 2, no qual os professores discutiram a questão “Como se dão os processos de legitimação do Spaece enquanto política pública?”, e as respostas às dez perguntas do Questionário 2, que exploraram dimensões ligadas à elaboração, circulação e apropriação dos documentos normativos que sustentam o SPAECE. Esse conjunto de dados, constituído pelas narrativas dos professores colaboradores, foi confrontado com o arcabouço legal e institucional da política, bem como com o referencial teórico que problematiza a produção textual de políticas educacionais.

Metodologicamente, a investigação foi orientada pela Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), que permite identificar categorias e núcleos de sentido emergentes a partir das falas dos sujeitos. O procedimento envolveu a triangulação entre: (i) os discursos docentes, (ii) os textos oficiais (leis, portarias, pareceres, relatórios da SEDUC/CE, legislações federais e programas correlatos como o SAEB)

e (iii) os referenciais teóricos críticos que discutem currículo, avaliação e políticas públicas. Esse processo não se limita à comparação de discursos, mas busca evidenciar as tensões e contradições entre a narrativa oficial de legitimidade e as percepções críticas dos professores que vivenciam a política em sua prática.

No referencial do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006), o contexto de produção de texto corresponde ao momento em que os discursos e disputas do contexto de influência são materializados em documentos oficiais. Esses textos cumprem funções múltiplas: técnicas, ao normatizar procedimentos; simbólicas, ao legitimar a política como expressão de modernização e qualidade; e ideológicas, ao veicular concepções específicas de educação, currículo e aprendizagem (Ball, 1994; 2004). Como destaca Mainardes (2006), tais textos não são neutros: expressam disputas entre racionalidades gerencialistas, pedagógicas e políticas, que se cristalizam em orientações aparentemente consensuais.

No caso do SPAECE, os documentos oficiais desempenharam papel crucial em sua consolidação como política estruturante da educação cearense. A Portaria nº 101/2000-GAB instituiu formalmente o sistema, transformando em norma aquilo que vinha sendo gestado desde 1992, em sintonia com diretrizes federais e internacionais. A Lei nº 14.371/2009 (Prêmio Escola Nota Dez) e a Lei nº 14.484/2009 (Prêmio Aprender pra Valer) vincularam os resultados das avaliações a mecanismos de premiação e responsabilização, convertendo o texto normativo em instrumento de gestão e indução curricular. Além disso, relatórios publicados pela SEDUC/CE, como o de 2005 em parceria com a Fundação Cesgranrio, forneceram legitimidade técnica e estatística à política, projetando-a nacionalmente e dialogando com organismos multilaterais.

A literatura crítica ajuda a compreender os efeitos desses textos. Ball (1994; 2004) observa que eles se apresentam como neutros e racionais, mas carregam marcas de disputas, hierarquias de saber e valores que se naturalizam como “evidências”. Apple (2006) reforça que documentos curriculares e avaliativos privilegiam determinados conhecimentos e marginalizam outros, fortalecendo hegemonias culturais. Bernstein (1996) mostra que eles funcionam como instrumentos de recontextualização, selecionando e legitimando discursos. Foucault (2012) lembra que tais textos fazem parte de dispositivos de poder que produzem

subjetividades e regulam condutas. Bourdieu (2007), por sua vez, interpreta a produção textual como expressão do poder simbólico do Estado, que impõe formas legítimas de ver e agir no espaço escolar.

No caso do SPAECE, a produção textual consolidou um regime de avaliação externa que, por um lado, se legitima institucionalmente; por outro, gera contradições e tensões vividas no cotidiano escolar. Analisar esse contexto permite compreender como a política se constituiu como “verdade oficial” por meio de documentos que aparentam neutralidade, mas são fruto de escolhas políticas e técnicas específicas (Ball, 2004). Ao mesmo tempo, evidencia como esses textos reorganizam prioridades pedagógicas (Mainardes, 2006), reforçam determinadas concepções de qualidade e silenciam outras vozes.

Assim, a análise do contexto de produção de texto do SPAECE, ancorada em múltiplas fontes, permite articular sentidos oficiais e percepções críticas. Como lembra Ball (1994), “a política se realiza no texto e além dele”. É a partir dessa chave analítica que avançamos para o exame das falas dos professores, buscando compreender como interpretam, tensionam e problematizam o contexto de produção textual dessa política.

Quando questionados sobre quais documentos fazem uma política (Pergunta 1 do questionário), os professores destacaram repetidamente a centralidade dos instrumentos legais e normativos. Em uma das falas, um dos colaboradores afirma ao responder: “Plano de governo, leis, decretos, portarias, orçamento, indicadores e planos” (Q2P01R04), enquanto outro listou “Constituição, leis, decretos, resoluções, pareceres” (Q2P01R19). Essas respostas revelam uma compreensão de que a política educacional só se torna “real” e legítima quando inscrita em textos oficiais.

Essa percepção coincide com a ideia de Ball (1993) de que a política deve ser vista como texto, isto é, como uma materialidade escrita que organiza ações, define papéis e estabelece limites. Mas, como lembra o autor, o texto nunca é neutro: ele é resultado de disputas, traduções e silenciamentos. Assim, quando os professores reconhecem a força de leis, decretos e portarias, estão também reconhecendo a materialização de relações de poder, aquilo que Bourdieu (2007)

chamou de “poder simbólico do Estado”. O que está em jogo não é apenas a lei como norma, mas a lei como dispositivo que produz legitimidade social.

Alguns docentes, no entanto, ampliam essa visão e incluem planos, diagnósticos e relatórios como constitutivos de uma política, quando por exemplo, “Uma política é elaborada inicialmente a partir de algum documento que detalhe o problema que a política pretende resolver” (Q2P01R25) e o mesmo colaborador completa com “posteriormente precisa ser elaborada respeitando leis, normas e regras já existente sobre sua área de abrangência. Política precisa ser escrita em forma de documentos ou manuais que regulamentam as ações.”. Essa ampliação é reveladora: eles percebem que os documentos não são apenas jurídicos, mas também técnicos e discursivos. Aqui ressoa a perspectiva de Foucault (2012), ao falar dos regimes de verdade. Diagnósticos e relatórios selecionam o que deve ser considerado “evidência”, naturalizando certos discursos (como o da mensuração e da responsabilização) e silenciando outros (como a experiência cotidiana da escola). O SPAECE, por exemplo, se apresenta em relatórios técnicos como instrumento de qualidade e equidade, mas pouco explícita suas implicações curriculares e subjetivas, denunciadas pelos docentes em outras respostas.

Quando a questão se desloca para quem pode elaborar os documentos de política (Pergunta 2), as falas revelam duas tendências. De um lado, há uma ênfase no papel do Estado e de seus representantes institucionais. Como disse um professor: “Os poderes executivo, legislativo e judiciário, juntamente com secretarias e conselhos, podem elaborar esses documentos” (Q2P02R01). Essa visão enxerga a elaboração como um processo vertical, marcado pela centralidade do poder constituído. De outro lado, porém, aparecem respostas que evocam a necessidade de participação da sociedade civil e dos cidadãos comuns, como “A elaboração dos documentos de políticas públicas é um processo colaborativo que envolve múltiplos atores, desde altos cargos do governo até cidadãos comuns” (Q2P02R03).

Essa ambivalência é significativa porque reflete uma tensão constitutiva do próprio ciclo de políticas, como descrevem Ball e Bowe (1992). Para eles, o contexto de escrita do texto nunca é puramente técnico, ele é atravessado por pressões de grupos, disputas ideológicas e interesses políticos. O que os professores apontam é justamente essa tensão, isto é, por um lado, reconhecem o peso institucional dos

poderes formais, mas por outro, expressam um desejo normativo de que a política seja fruto de debate democrático e participação plural.

Em se tratando da recontextualização do conhecimento, Bernstein (1996) ajuda a ler esse fenômeno onde os documentos políticos são resultado de uma seleção que privilegia certos discursos e relega outros à margem. No caso do SPAECE, os textos oficiais privilegiam a lógica da mensuração e da eficiência, mas não incorporam, de fato, as vozes dos professores e comunidades escolares na sua elaboração. Isso se confirma em falas críticas dos cursistas: “A sociedade até pode ser consultada, mas dificilmente suas contribuições chegam a influenciar as decisões finais” (Q2P02R11).

Essa percepção também se aproxima da crítica de Apple (2006), ao mostrar como os processos de produção de políticas, mesmo quando apresentam traços de consulta ou participação, são geralmente moldados por interesses hegemônicos que limitam a inclusão de vozes dissonantes. Ou seja, a expectativa de democracia e participação é constantemente tensionada por uma prática de elaboração que tende a ser centralizada, tecnocrática e vinculada a agendas globais de responsabilização, como já apontaram Avelar (2016) e Mainardes (2018) ao analisarem a obra de Ball.

Nesse ponto, a análise do SPAECE se torna exemplar. Formalmente, o sistema se legitima por meio de um robusto conjunto de leis estaduais (Lei 12.612/1996, Portaria 101/2000, entre outras) que o consolidam como política de Estado. Contudo, as falas dos professores revelam que, para além da robustez legal, persiste um déficit de legitimidade social e democrática. Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizam que os textos das políticas precisam ser lidos em articulação com as práticas e discursos que produzem e que geram efeitos. Os professores, ao destacarem a ausência de participação real, reforçam a ideia de que a elaboração textual não é apenas uma etapa técnica, mas um espaço de disputa de sentidos.

Assim, percebemos que o contexto de escrita do texto do SPAECE mostra-se marcado por uma contradição, pois ao mesmo tempo em que os professores reconhecem a centralidade da legalidade como critério de validade, também denunciam o caráter restrito e excludente da autoria da política. O texto oficial, em sua forma, é expressão do poder simbólico do Estado; mas, em seu

conteúdo, silencia vozes docentes e comunitárias, reproduzindo uma lógica verticalizada de produção de políticas educacionais.

As discussões dos professores sobre a legitimidade do SPAECE revelam uma tensão entre legalidade e legitimidade social e/ou pedagógica. Quando perguntados sobre o que torna uma política pública legítima (Pergunta 3 do questionário), muitos colaboradores apontaram que a legitimidade está ancorada no respaldo legal, como na afirmação de que “Para que uma política seja legítima, ela deve estar de acordo com a legislação vigente” (Q2P03R10). Essa visão reforça a ideia de que a legitimidade decorre da conformidade com as leis, como com a Constituição Federal (1988), a LDB (Lei 9.394/1996) e as leis estaduais que institucionalizaram o SPAECE, como a Lei nº 12.612/1996 (ICMS-Educação) e a Portaria nº 101/2000, que formalizou o sistema no Ceará.

No entanto, outros professores ampliaram o horizonte, associando legitimidade à participação democrática, trazendo falas como de que “A legitimidade de uma política pública depende de um processo democrático e transparente de formulação, incluindo debates e consultas públicas” (Q2P03R01). Essa fala é muito central, porque desloca a legitimidade da simples legalidade para a construção social da política. Tal ponto dialoga diretamente com Mainardes (2006), ao destacar que o contexto de produção do texto deve ser compreendido como arena de disputas em que múltiplos atores competem por espaço e reconhecimento.

No Fórum 2, ao discutir como se dá a legitimação do SPAECE, alguns docentes reconheceram a importância da legalidade, mas problematizaram seus limites. Um dos professores colaboradores afirmou que “O Spaece é uma política legítima porque está respaldada em lei” (F2C05). Já outro o contrapôs dizendo que: “O que considero que está faltando é a transparência quanto às formas de aplicação e uma análise sensata dos resultados” (F2C03). Aqui emerge uma dimensão crítica que vai além da norma: a percepção de que a legitimidade depende também da clareza dos processos, da acessibilidade dos resultados e da confiança na interpretação dos dados.

Esse debate nos remete a Bourdieu (2007), quando discute o poder simbólico, levantando a ideia de que a lei, ao instituir a política, confere-lhe uma aparência de validade incontestável. Mas, como lembra o próprio autor, o poder

simbólico só se sustenta quando é reconhecido pelos sujeitos. No caso do SPAECE, há uma legalidade inquestionável, mas a legitimidade é disputada, porque os professores identificam lacunas entre o discurso oficial e a vivência prática.

Um ponto que também merece atenção nas falas de Ball (1994) é a ideia de que os textos políticos são multi significativos, ou seja, são lidos e reinterpretados de formas distintas pelos diferentes atores. O que para o governo estadual representa um marco de qualidade e gestão eficiente, para muitos professores aparece como mecanismo de controle, performatividade e responsabilização. A contradição expressa nas falas dos professores onde, de um lado, reconhecimento da base legal e do outro, críticas à falta de transparência e ao uso político dos resultados, confirma que a legitimidade não é dada, mas construída e permanentemente disputada.

Essa dimensão crítica também pode ser lida à luz de Foucault (2012), que problematiza os regimes de verdade. O discurso oficial do SPAECE, consolidado em leis e relatórios, produz uma “verdade” sobre a qualidade da educação cearense, que circula em rankings, premiações e indicadores. Porém, as falas docentes revelam que esse regime de verdade não é unânime, pois há resistências e questionamentos sobre os efeitos concretos da política na sala de aula.

Podemos aprofundar esse pensamento, apoiados pelas ideias de Apple (2006), ao refletirmos que toda política educacional é atravessada por ideologias que definem o que é considerado como conhecimento legítimo. Por exemplo, quando o SPAECE privilegia a avaliação em Língua Portuguesa e Matemática, sua legitimidade social entre professores é abalada, já que essa escolha curricular implícita gera exclusões e reduz o sentido de uma educação integral.

Os textos das políticas funcionam como mecanismos de controle simbólico, ao selecionar os códigos de comunicação pedagógica que serão valorizados (Bernstein, 1996). No caso do SPAECE, os documentos normativos legitimam certos modos de pensar e ensinar, ao mesmo tempo em que marginalizam outros, por exemplo, a formação integral e interdisciplinar.

Portanto, a análise do questionário e do Fórum 2 mostra que a legitimidade do SPAECE não pode ser reduzida à sua base legal. Se, por um lado, a legalidade garante estabilidade e continuidade como podemos observar no Ceará, onde a política se manteve ao longo de décadas e de diferentes gestões, por outro, a

legitimidade social e pedagógica é fragilizada por três fatores apontados pelos professores, sendo eles: 1. a ausência de participação democrática real na elaboração; 2. a falta de transparência nos processos e devolutivas; e 3. os efeitos de controle e performatividade que minam a confiança docente.

Esse diagnóstico reforça o que Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam: as políticas são textos e discursos que precisam ser interpretados nos contextos em que circulam, e a legitimidade só se sustenta quando há reconhecimento e adesão dos sujeitos que a vivenciam. No caso do SPAECE, o hiato entre legalidade formal e legitimidade social revela um campo fértil de disputas que perpassa tanto a produção textual quanto a prática escolar.

Outro tópico recorrente nas respostas dos professores foi a percepção de que os documentos oficiais do SPAECE, embora previstos em lei e divulgados em relatórios, não circulam de forma equânime entre os diferentes atores da rede escolar. A Pergunta 4 (que indagava sobre a divulgação dos documentos do sistema, mais especificamente se eles conheciam algum documento que tratava do Spaece, que documento(s) era(m) esse(s) e para quem eles achavam que este(s) documento(s) era(m) destinado(s)), alguns relataram receber materiais, como “Relatório Spaece, destinado a gestores, professores e sociedade em geral” (Q2P04R01). Outros, no entanto, afirmaram nunca ter tido acesso, como na fala “Nunca tive acesso ou conhecimento de algum documento que fala do Spaece” (Q2P04R42).

Essa assimetria é significativa. Como lembra Bourdieu (1996; 2007), o acesso diferenciado à informação constitui uma forma de reprodução das desigualdades. Documentos que, em tese, deveriam ser instrumentos de transparência acabam reforçando distâncias simbólicas entre gestores e professores. Nesse sentido, a circulação dos textos do SPAECE revela que a política, embora se apresente como universal e democrática, opera seletivamente, privilegiando determinados grupos e excluindo outros do debate informado.

O mesmo ocorre também no campo da formação docente, ligadas às devolutivas da avaliação contempladas pelas perguntas 5 (que indagou se os cursistas já tinham recebido alguma Formação sobre o SPAECE e, em caso positivo, como aconteceu essa formação) e 6 (que buscou saber sobre as considerações deles sobre os próprios conhecimentos a respeito do SPAECE, indagando, inclusive, se

eles conseguiriam falar com propriedade sobre o SPAECE para alguém). As falas mostram que tais formações foram/são insuficientes como em: “Sim. Foi bem superficial” (Q2P05R01); “Somente quando fui aplicador do Spaece. Apenas informativos sobre a aplicação em si” (Q2P05R16). Outro professor destacou ainda: “Nunca houve aprofundamento, apenas orientações práticas sobre como aplicar as provas” (Q2P06R08).

Essas respostas apontam para o caráter instrumental das formações, em que a preocupação não é promover reflexão crítica sobre os resultados, mas garantir a execução padronizada das provas. Hypolito (2011) interpreta esse movimento como parte da reorganização gerencialista do trabalho docente, em que a autonomia é substituída por práticas de adestramento para cumprimento de metas. Freire (2016) ajuda a tensionar essa leitura, ao lembrar que a formação deveria ser espaço de diálogo crítico e emancipação, e não de mera instrução técnica.

Buscando entender a publicização do SPAECE, isto é, como ele é colocado na mídia e no discurso público, na Pergunta 7 (que tratou de como são as notícias ou pronunciamentos, que envolvem o Spaece, que os colaboradores já viram e que características elas têm) comentários como de um colaborador que sintetizou que “As notícias tratam o Spaece como política de resultados e hierarquização” (Q2P07R04) se destacaram. Esse depoimento é revelador, pois mostra que, além dos documentos oficiais e das formações, a política circula também no espaço público por meio de discursos midiáticos que reforçam a lógica de *rankings*, premiações e competição entre escolas.

Ao analisar a cultura da performatividade, Ball (2004) destaca que os resultados das avaliações em larga escala não se limitam a dados técnicos, mas se tornam narrativas públicas que moldam percepções sociais sobre escolas, professores e estudantes. Nesse sentido, Apple (2006) acrescenta que tais narrativas operam ideologicamente, produzindo hegemonias que naturalizam a ideia de que qualidade significa bons indicadores de desempenho, reforçando o foco em Português e Matemática e marginalizando outros campos do saber.

Outro aspecto importante está na relação entre essa circulação restrita dos textos e as leis que sustentam o SPAECE. Documentos como a Portaria nº 101/2000, que criou formalmente o sistema, e a Lei nº 14.371/2009, que instituiu o Prêmio

Escola Nota Dez, não estão efetivamente apropriados pelo conjunto dos professores. Essa distância entre o texto normativo e sua circulação na prática confirma o que Bernstein (1996) chamou de recontextualização: os textos são produzidos em instâncias políticas e administrativas, mas ao chegarem às escolas passam por processos seletivos, que limitam sua disseminação ou reduzem seu sentido a instruções superficiais.

No caso do SPAECE, os textos circulam seletivamente: alcançam gestores, são usados politicamente para legitimar a política no espaço público e reforçam a imagem do Ceará como modelo de sucesso, mas não chegam de forma equânime à base docente. Esse processo gera o que Foucault (2012) chama de “efeito de verdade”, em que os discursos de qualidade e eficiência se consolidam como indiscutíveis no espaço público, mesmo que, na prática, os professores sintam a ausência de acesso, de debate e de formação crítica.

A análise das Perguntas 4 a 7 revela que a legitimidade social do SPAECE é comprometida pela circulação desigual dos textos. Se, por um lado, existem relatórios, leis e premiações que consolidam a política juridicamente e a projetam midiaticamente como bem-sucedida, por outro, professores relatam não ter acesso a documentos básicos, participam de formações superficiais e vivenciam a pressão de narrativas públicas que reduzem a educação a *rankings* e índices.

Esse contraste evidencia que a política, embora sustentada legalmente pela LDB (1996), pela Lei do ICMS-Educação (1996) e pelas portarias estaduais, não alcança legitimidade plena porque seus textos não cumprem a função de democratizar informação e gerar debate pedagógico. Como lembra Ball (1994), as políticas se realizam no texto, quanto extrapolam suas barreiras, e o caso do SPAECE mostra que os efeitos simbólicos e discursivos vão muito além da letra da lei, ou seja, produzem sentidos de hierarquia, controle e performatividade que moldam a percepção pública da escola, mas deixam os professores à margem da elaboração crítica.

Ao discutirem quem são os responsáveis pela continuidade e manutenção do SPAECE, na Pergunta 8 (que indagou sobre a percepção sobre as mudanças por conta das diferentes gestões), por exemplo, os professores apontaram principalmente uma visão de estabilidade política do Ceará. Um deles destacou: “O Ceará tem

mantido o mesmo grupo político no poder há pelo menos 20 anos. Assim não temos grandes mudanças no Spaece” (Q2P08R21). Outro acrescentou: “Os governantes do estado, pois eles não mudam” (Q2P08R06).

Essas falas reforçam que o *continuum* político-partidário foi central para consolidar o SPAECE como política de Estado, institucionalizado por leis como a Portaria nº 101/2000 (criação do SPAECE) e a Lei nº 14.371/2009 (Prêmio Escola Nota Dez).

Analisando os governos do estado do Ceará desde 2007, em termos de visão política, o Ceará foi governado por Cid Gomes (2007-2014, PSB, PROS e PDT) que consolidou o modelo gerencialista, focado em resultados e responsabilização de gestores escolares, aliado à cooperação entre estados e municípios (Vieira, Plank e Vidal, 2019). Em seguida Camilo Santana (2015-2022, PT) que aprofundou a política colaborativa, expandiu o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e investiu fortemente em escolas de tempo integral (CEARÁ, 2023). Cujas gestões produziram avanços significativos nos resultados educacionais. Posteriormente por Izolda Cela (2022, PDT) que continuou as políticas de Camilo, ampliando o ensino integral e sancionando leis para universalizá-lo, além de ter atuado como segurança-executiva do MEC. E, até então, por Elmano de Freitas (2023-presente, PT) que assumiu o compromisso de universalizar o Ensino Médio em tempo integral até 2026, vinculado à inclusão, equidade e integração das políticas sociais.

Do ponto de vista teórico, essa percepção confirma o que Ball (1994) descreve como a trajetória das políticas, isto é, textos não são eventos isolados, mas se estabilizam em contextos de continuidade política, favorecendo a legitimação de determinadas agendas. No caso do Ceará, a permanência de um mesmo grupo político permitiu consolidar o SPAECE como “marca” administrativa, projetando o estado como referência nacional em avaliação.

No entanto, as falas também problematizam essa estabilidade. Alguns professores sugerem que a ausência de alternância pode restringir o debate democrático, reduzindo a pluralidade de vozes na elaboração da política. Essa crítica dialoga com Bourdieu (2007), ao lembrar que o monopólio do poder simbólico tende a naturalizar determinadas visões de mundo, transformando-as em senso comum.

Assim, a continuidade política que garante estabilidade também pode cristalizar práticas e discursos, tornando-os pouco permeáveis à contestação.

As respostas à Pergunta 9 (sobre a importância dos documentos oficiais) reforçam esse ponto. Alguns professores afirmaram que os documentos são essenciais para orientar e normatizar, eles “dão credibilidade e força às políticas” (Q2P09R08). Outros, porém, relativizaram essa importância, destacando a ausência de participação docente ao afirmar que “são importantes, mas quase nunca ouvimos falar deles” (Q2P09R14). Aqui se evidencia uma contradição: os textos oficiais têm peso legal e simbólico, mas não são vivenciados como instrumentos de participação democrática.

Desta forma, para interpretar essa ambiguidade, Bernstein (1996) nos ajuda ao falar da recontextualização. Nesse conceito, os documentos oficiais funcionam como instrumentos de regulação, mas quando chegam às escolas são esvaziados de debate crítico, sendo apropriados apenas como instruções técnicas. Assim, enquanto a lei e os decretos consolidam o SPAECE como sistema legítimo, os professores sentem-se afastados do processo de produção e circulação desses textos, vivenciando a política mais como imposição do que como construção coletiva.

Na pergunta 10, última pergunta do questionário 2, os colaboradores foram indagados sobre as necessidades do que eles tinham sobre informações do SPAECE, que conhecimentos eles gostariam de obter. A devolutiva revelou uma relação entre política e ranking, além da necessidade de conhecimento sobre os usos estratégicos do SPAECE.

As respostas à esta pergunta revelam percepções críticas e, ao mesmo tempo, contraditórias acerca dos sentidos e efeitos do SPAECE. Para alguns, os resultados poderiam cumprir uma função pedagógica, servindo de diagnóstico para o planejamento das práticas escolares. Como afirmou um docente: “Como as escolas podem utilizar os resultados do Spaece para identificar áreas de melhoria e implementar estratégias educacionais mais eficazes?” (Q2P10R01). Essa fala sugere a expectativa de que o sistema, em vez de servir apenas a comparações e rankings, pudesse orientar o trabalho pedagógico cotidiano, identificando fragilidades e subsidiando estratégias de ensino. Essa perspectiva dialoga com Fernandes (2009), ao destacar a importância de “avaliar para aprender”. No entanto, a ausência dessa

função formativa no uso efetivo do SPAECE confirma as críticas de Gatti (2002), segundo as quais as avaliações externas no Brasil, embora anunciadas como diagnósticas, têm sido apropriadas principalmente como mecanismos de controle e responsabilização.

Outros professores chamaram a atenção para o estreitamento curricular produzido pelo sistema. Um deles questionou: “Por que não abrange outras áreas de conhecimento?” (Q2P10R07). Essa interrogação revela o incômodo com a centralidade conferida a Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outros saberes essenciais à formação integral. Apple (2006) já havia alertado para esse efeito excludente das avaliações padronizadas, que reforçam determinadas hegemonias culturais e silenciam áreas não contempladas nos testes. Bernstein (1996) ajuda a compreender essa dinâmica ao analisar como os Estados exercem controle sobre os códigos pedagógicos, selecionando quais conhecimentos devem ser valorizados e institucionalizados, processo que se evidencia no Ceará com leis como a nº 14.371/2009, que vincula resultados em alfabetização a premiações escolares.

Há também a percepção de arbitrariedade no uso político dos resultados, expressa na fala: “Porque cada município pode está direcionando os incentivos do governo às escolas ao seu critério? (...)”<sup>16</sup> muda as regras sempre!” (Q2P10R28). Esse testemunho denuncia a instabilidade e a desigualdade geradas pelo modo como os incentivos são distribuídos, revelando que os resultados do SPAECE não são utilizados apenas de forma técnica, mas também de acordo com interesses locais e conjunturais. Aqui, podemos recorrer a Bourdieu (2007), que interpreta o poder simbólico como capital manipulado em arenas políticas, ou seja, os resultados, nesse caso, são moeda de troca e instrumento de legitimação, mais do que ferramenta de equidade. Do mesmo modo, Foucault (2012) nos lembra que tais dispositivos funcionam como tecnologias de governo, disciplinando comportamentos escolares sob o pretexto de neutralidade técnica.

Algumas respostas deslocaram o debate para o plano macro, problematizando os efeitos do SPAECE para o estado do Ceará. Como indagou um professor: “Quais os efeitos que o programa traz para o Estado do Ceará?”

---

<sup>16</sup> Retirado nome do município do colaborador por questão de ética

(Q2P10R10). Esse questionamento sugere que, mais do que impactar práticas pedagógicas, o SPAECE opera como dispositivo simbólico, projetando o Ceará como referência nacional em políticas de avaliação e legitimando governos que o apresentam como modelo de sucesso. Essa dimensão política é central na análise de Ball (1998), ao mostrar que as políticas educacionais produzem não apenas efeitos técnicos, mas também narrativas de identidade, consumo e cidadania.

Em suma, essas respostas docentes evidenciam que o SPAECE é percebido de forma ambivalente, em que poderia cumprir uma função pedagógica formativa, mas na prática induz ao estreitamento curricular, à manipulação política de incentivos e à construção de uma imagem pública do Ceará como estado-modelo. Dialogando com os autores citados, podemos afirmar que o sistema opera como dispositivo híbrido, articulando regulação técnica, disputa simbólica e usos políticos, cujos efeitos ultrapassam o campo escolar e alcançam o terreno da governamentalidade e da legitimação política.

Um professor questionou: “Qual o objetivo de criar um ranking de escolas se a avaliação é do ensino do estado?” (Q2P10R02). Outro apontou: “Gostaria não só de aprofundar no assunto mas como também desejo muito que as escolas como um todo priorize a qualidade de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. porque o que tenho observado nesse tempo de educadora são trabalhos excessivos com as turmas de 2 e 5 anos com simulados e mais simulados para que os alunos possam estar preparados para o SPAECE. Acho sinceramente que os alunos acabam "aprendendo" de forma mecânica.” (Q2P10). Essas falas mostram como o discurso oficial, que apresenta o sistema como instrumento de qualidade, é reinterpretado pelos professores como mecanismo de competição e exclusão. Esse fenômeno é coerente com o que Ball (2004) descreve como cultura da performatividade, em que a política educacional é capturada por lógicas de comparação, ranqueamento e bonificação, distorcendo sua função diagnóstica e transformando-a em instrumento de controle.

Ao discutir as técnicas de governamentalidade, Foucault (2012) ajuda a compreender esse processo, em que avaliações como o SPAECE funcionam como dispositivos de vigilância, induzindo comportamentos e subjetividades docentes voltados para o cumprimento de metas.

As falas críticas dos professores encontram eco em Apple (2006), que vê nos rankings e nas premiações uma forma de reforço das hegemonias culturais, valorizando apenas determinados conteúdos (Língua Portuguesa e Matemática) e marginalizando saberes não avaliados. Essa lógica se apoia em dispositivos legais, como as leis estaduais de premiação (2009, 2015, 2017), que amarram os resultados a bônus e reconhecimentos simbólicos, ampliando o peso político do SPAECE e reforçando sua legitimidade pública.

No Fórum 2, essa crítica aparece de forma contundente: “Muitos políticos se utilizam do Spaece para legitimar ações desenvolvidas como ranqueamento das escolas, responsabilização dos docentes quanto aos resultados e bonificação” (F2C05). A denúncia mostra como a política é apropriada estrategicamente por governantes para sustentar agendas de responsabilização e marketing político. Nesse sentido, o SPAECE transcende o plano pedagógico e se transforma em instrumento de gestão e de legitimação política, algo que Mainardes (2018) já havia destacado como característica das políticas educacionais contemporâneas.

Desse modo, a análise das respostas às Perguntas 8, 9 e 10, somada ao Fórum 2, mostra que o SPAECE é percebido pelos professores como uma política juridicamente estável, sustentada pela continuidade de um mesmo grupo político no Ceará e por um sólido aparato legal (Portaria nº 101/2000; Leis nº 14.371/2009, nº 15.923/2015, nº 16.448/2017). Essa base garante sua legalidade e sua permanência, mas não assegura legitimidade social. Os professores apontam que os documentos oficiais têm peso simbólico, mas circulam pouco e quase não incorporam a participação docente.

Além disso, denunciam o uso estratégico do sistema para fins de ranqueamento, bonificação e legitimação política, o que revela o caráter performativo e governamental do SPAECE. À luz dos autores trazidos aqui, pode-se afirmar que o SPAECE, no contexto de produção de texto, funciona como um dispositivo político-discursivo que se estabiliza legalmente, mas sua legitimidade é disputada. O mesmo organiza discursos de qualidade e equidade, mas gera efeitos de competição e controle; apresenta-se como política técnica, mas é apropriado como estratégia política.

### 4.3 Categoria de análise 3: contexto da prática

A análise do contexto da prática foi realizada a partir dos dados empíricos produzidos no Curso de Extensão junto a professores colaboradores, em que cada módulo do curso correspondeu a um dos contextos propostos no Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores.

Para esta categoria, o corpus de análise foi constituído pelas respostas dos professores especialmente ao Fórum 3, que discutiu a questão “Quais as influências e implicações do Spaece no currículo escolar?”, e pelas respostas às dez perguntas do Questionário 3, voltadas à problematização do lugar do SPAECE no cotidiano escolar e em sua relação com o currículo, planejamento e rotinas pedagógicas.

Metodologicamente, a análise seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), na qual os dados são categorizados, codificados e interpretados em diálogo com o referencial teórico. O procedimento envolveu a triangulação entre: (i) as falas dos professores colaboradores, (ii) os textos normativos e documentos oficiais que regulam o SPAECE, e (iii) a produção acadêmica que discute políticas de avaliação, currículo e performatividade.

Essa triangulação permitiu identificar núcleos de sentido recorrentes, os quais foram organizados em partes analíticas que discutem, de maneira articulada, as percepções docentes e os aportes teóricos.

Do ponto de vista conceitual, o contexto da prática corresponde ao momento do Ciclo de Políticas em que os textos normativos da política educacional se materializam e são apropriados pelos sujeitos no espaço escolar. Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), e retomado por Mainardes (2006), trata-se de um campo marcado pela interpretação, resignificação e até resistência. Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizam que as políticas não são simplesmente implementadas, mas traduzidas nas práticas cotidianas, resultando em múltiplos sentidos que podem tanto reforçar os objetivos oficiais quanto criar desvios e contradições.

No caso do SPAECE, analisar o contexto da prática significa observar como a avaliação, ao chegar às escolas, reorganiza rotinas, redefine prioridades curriculares, pressiona professores e alunos, mas também abre possibilidades de usos formativos e diagnósticos. Essa abordagem permite problematizar como a

política, apresentada como instrumento técnico e neutro, adquire concretude nas salas de aula, tensionando o trabalho docente e o projeto pedagógico das escolas.

A partir desse enquadramento seguimos apresentando, de forma articulada, as percepções dos professores sobre o SPAECE, no contexto de prática, organizadas em torno dos temas que tratam da relação do SPAECE com o currículo, o planejamento e as rotinas escolares, as avaliações internas, a interferência na gestão pedagógica, material didático, conteúdos e planejamento de ações, sempre em diálogo com autores do nosso referencial teórico.

As respostas às duas primeiras perguntas do Questionário 3 (pergunta 1 - sobre a percepção deles na relação de influência entre o SPAECE e o currículo escolar vivenciado por eles (professores) e Pergunta 2 - sobre como essa relação de influência ocorre) revelam que os professores identificam o SPAECE como um elemento estruturante do currículo escolar, tanto pela forma como induz a seleção de conteúdos, quanto pelos efeitos simbólicos que produz sobre a organização das disciplinas.

Na Pergunta 1, destacaram-se respostas que reconhecem sua força prescritiva: “O currículo fica praticamente restrito a português e matemática, em detrimento às outras disciplinas” (Q3P01R21); “Foco em Língua Portuguesa e Matemática” (Q3P01R28). Essas falas deixam claro que o exame direciona o trabalho pedagógico, funcionando como filtro que valoriza certos conhecimentos e marginaliza outros.

Esse efeito também foi relatado no Fórum 3, onde um docente resumiu: “Há influência positiva em Português e Matemática [...] mas as outras disciplinas ficam a desejar” (F3C35). Na Pergunta 2, que solicitava a análise das implicações, as respostas ampliam essa crítica. Para alguns, o SPAECE conduz a um estreitamento curricular e desvaloriza os componentes não avaliados: “A ênfase dada as duas disciplinas acaba que limita de certa forma ao aprendizagem no contexto geral” (F3C01R6). Dessa forma, as disciplinas que não são avaliadas ficam em segundo plano, os alunos podem não dar a devida importância a esta(s) e os professores passam a se sentir desmotivados.

Outros destacaram que os resultados orientam de modo quase exclusivo o esforço pedagógico: “O Spaece trás mais aperfeiçoamento em português e

matemática” (Q3P02R21). Ainda que o termo “aperfeiçoamento” aqui tenha sentido positivo, ele reforça a ideia de centralidade dessas áreas e marginalização das demais. Esses depoimentos confirmam o que Apple (2006) chamou de currículo oculto das avaliações. Ainda que apresentadas como diagnósticas, as provas externas induzem uma padronização que reconfigura a escola em função daquilo que é mensurável. Bernstein (1996) interpreta esse processo como recontextualização curricular, em que o Estado, por meio de dispositivos como o SPAECE, redefine os códigos pedagógicos e estabelece quais conhecimentos devem ser legitimados.

Por outro lado, tanto na Pergunta 1 quanto na Pergunta 2, surgem vozes que reconhecem o potencial diagnóstico da avaliação. Um professor afirmou: “Os resultados do Spaece influenciam diretamente os ajustes curriculares [...] destacam áreas de desafio e sucesso dos alunos” (Q3P01R01). Outro acrescentou que os dados “dão subsídio aos planejamentos docentes, pois demonstram os pontos fortes e fracos da aprendizagem” (Q3P09R02).

Essas falas mostram que, apesar das críticas, o SPAECE pode ser apropriado como instrumento para ajustar práticas pedagógicas e identificar fragilidades. Essa visão se aproxima da defesa feita por Fernandes (2009) da avaliação como processo formativo. A tensão entre diagnóstico e controle é, portanto, constitutiva do modo como os professores percebem a relação entre SPAECE e currículo.

Enquanto parte dos docentes o interpreta como indutor de um currículo restrito e hierarquizado, outros o reconhecem como possibilidade de reorganização pedagógica. Essa ambivalência confirma a leitura de Ball, Maguire e Braun (2016) de que as políticas, no contexto da prática, não são simplesmente aplicadas, mas reinterpretadas, resistidas e ressignificadas de formas múltiplas. Na perspectiva de Bourdieu (2007), essa hierarquização dos saberes induzida pelo SPAECE pode ser entendida como forma de violência simbólica ao legitimar apenas determinadas áreas, a política impõe padrões de prestígio que afetam tanto professores quanto estudantes.

Ao padronizar currículos, Lopes (2005) alerta que políticas como o SPAECE reduzem o potencial do currículo como campo de disputa cultural, invisibilizando práticas e saberes locais. Santos e Ortigão (2016) chegam à mesma

conclusão no campo da matemática, mostrando que a pressão avaliativa gera ensino para o teste, limitando a criatividade e o aprofundamento crítico.

Dessa forma, as respostas relacionadas especialmente às Perguntas 1 e 2 mostram que, na visão dos professores, o SPAECE atua como um currículo paralelo, que reorganiza a escola em função das áreas avaliadas. Ele é percebido como mecanismo de controle e performatividade, mas também como recurso potencialmente útil para diagnóstico. A centralidade de Português e Matemática emerge tanto como fortalecimento de competências básicas quanto como limitação à formação integral. Ancorados no referencial teórico, percebemos que, no contexto da prática, o SPAECE não apenas avalia, mas produz currículo, redefinindo conteúdos, metodologias e prioridades. Contudo, essa produção não é homogênea: entre críticas, resistências e apropriações parciais, as falas dos professores revelam que o currículo escolar cearense é atravessado por tensões, contradições e negociações permanentes.

Ao focarmos mais nas análises das respostas às Perguntas 3 e 4 do mesmo questionário, podemos perceber que o SPAECE reorganiza profundamente o cotidiano das escolas, incidindo sobre o planejamento pedagógico, a imposição de metas, as rotinas e a forma de condução das práticas docentes além de produzir efeitos simbólicos que atravessam a vida escolar.

A partir dos dados, percebemos destaques em quatro grupos temáticos principais, sendo eles: práticas pedagógicas orientadas para resultados, carga de trabalho docente e preparação para a prova, o estreitamento curricular e perda de autonomia e as formas de adesão ou resistência.

Sobre a centralidade de práticas pedagógicas voltadas para o desempenho. As falas docentes revelam que a avaliação induz práticas de treinamento e preparação focadas no desempenho. Como representante das contribuições, um professor sintetizou:

A escola adota rotinas que possam alavancar os resultados no SPAECE como a aplicação de simulados, aulas de reforço, formação continuada dos professores voltada para o exame, monitoramento das aprendizagens, estabelecimento de metas para os estudantes, adoção de premiações para alunos com melhores desempenhos (Q3P03R04).

Outro apontou: “Currículo direcionado para o Spaece Saeb [...] Diversos simulados ao longo dos anos com sua respectiva correção” (F3C38). Um terceiro ainda relatou que:

A avaliação interfere no cotidiano escolar, pois a escola contempla atividades como eletivas voltadas ao SPAECE de matemática e língua portuguesa, avaliações diagnósticas semestrais, que servem como um termômetro, ‘treinando’ os alunos para o modelo da avaliação, e, mais próximo da data da avaliação, algumas unidades escolares tendem a inserir mais aulas de português e matemática, em detrimento das outras disciplinas. (Q3P03R02).

Dessa forma, percebemos que a maioria das respostas sinaliza que o SPAECE impõe um ritmo de alcance e desempenho ao cotidiano escolar. Esses relatos, remetem a cultura da performatividade descrita por Ball (2004), na qual os processos escolares são reconfigurados em função de indicadores externos. Apple (2006) denomina esse fenômeno de “*teaching to the test*”, que transforma o ensino em treinamento para provas padronizadas, empobrecendo o currículo e restringindo sua função social. A ênfase em simulados, reforços e metas mostra como a avaliação deixa de ser apenas diagnóstico e se converte em roteiro pedagógico, reorientando os objetivos da escola, além de revelar resistência explícita à redução curricular provocada pelo exame.

Voltadas para a carga de trabalho docente e preparação para a prova, as falas também indicam que o SPAECE provoca intensificação do trabalho docente. Um professor descreve: “Muitas atividades são inseridas e a rotina escolar adaptada para essa realidade. Inserção de simulados, horários adaptados, rotina de estudos, dentre tantas outras coisas que podem ser feitas na busca de melhorar os índices de aprendizagem” (Q3P03R48). Outro complementa: “O número excessivo de simulados do SPAECE realizados pela escola mexe com toda a dinâmica escolar” (Q3P03R53) e ainda mais um acrescentou: “Influencia a partir da elaboração do currículo e planejamentos, bem como na prática da sala de aula e na rotina escolar. Especialmente próximo à data da avaliação” (Q3P03R49).

Esses depoimentos mostram que a política amplia a carga de trabalho e pressiona os professores a reorganizarem continuamente sua prática em torno da avaliação. Hypolito (2011) e Andrade (2023) analisam esse processo como parte da

reorganização gerencialista da escola, em que a lógica da *accountability* intensifica e precariza o trabalho docente. No caso do Ceará, essa intensificação aparece vinculada à preparação para a prova, transformando a rotina escolar em esforço constante de treinamento e monitoramento.

Essas respostas demonstram que o exame atua como organizador silencioso das práticas escolares, deslocando o currículo da formação integral para o cumprimento de metas avaliativas. Aqui dialogamos com Bernstein (1996), para quem os textos de política funcionam como instrumentos de recontextualização curricular. A matriz de descritores do SPAECE é transformada, na prática, em currículo.

Esse ponto também é confirmado nas discussões do Fórum 3, quando um professor afirma: “O currículo da disciplina de matemática por exemplo é alterado e é priorizado o conhecimentos que estão na matriz dos descritores do Spaece. Em caso extremo há escolas que transformam essa matriz no currículo da escola. [...] Há conteúdos relevantes no currículo que não podem ser avaliados em uma pergunta de múltipla escolha como as perguntas do Spaece” (F3C38).

No âmbito do estreitamento curricular e da perda de autonomia. Um aspecto recorrente nas respostas é o impacto do SPAECE sobre o currículo e a autonomia das escolas. Um professor reconheceu que “O Spaece tem seu lado positivo e negativo. O lado positivo é o foco na execução das ações. [...] O negativo é o ‘esquecimento’ das demais disciplinas e/ou turmas” (Q3P04R09). Outro professor colaborador foi mais direto:

Percebo o Spaece só conteudista, deveria ser visto como complemento e aferição da aprendizagem, ou seja o currículo escolar seria seguido e no final aplicaria-se o Spaece, não como está sendo aplicado agora. Vejo os alunos como recebedores de descritores do Spaece, e não no sentido da aprendizagem, somente em obter boa nota. Reflito muitas vezes como poderíamos melhorar o Spaece e torná-lo mais saudável para a aprendizagem do aluno. (Q3P04R18)

Dessa forma, o ensino passa a ser direcionado para os descritores da avaliação, o que gera empobrecimento da formação dos alunos. Esse estreitamento curricular também aparece na percepção de perda de autonomia: “As formações de professores são voltadas para atender às demandas do SPAECE, e não para ampliar metodologias ou conteúdos” (Q3P04R15). Outro professor sintetizou ainda mais sobre

o estreitamento ao afirmar que: “O foco apenas em habilidades específicas do curricular escolar (português e matemática) contribui para um direcionamento mais concentrado, porém em detrimento a isso, há um tempo menor dedicado a outras áreas do conhecimento, também importante para a formação integral do aluno.” (F3C40).

Esses depoimentos confirmam a análise de Bernstein (1996) sobre a recontextualização curricular, em que os dispositivos avaliativos selecionam e legitimam apenas determinados saberes. Lopes (2005) ressalta que o currículo, enquanto campo de disputa cultural, é empobrecido quando reduzido a descritores de provas externas. Bourdieu (2007) ajuda a compreender esse processo como violência simbólica, pela imposição de hierarquias disciplinares, enquanto Foucault (2012) permite interpretá-lo como dispositivo de poder que normaliza condutas e reduz a autonomia dos sujeitos escolares.

No tocante às formas de adesão ou resistência dos profissionais da educação, apesar da pressão, surgem também falas que mostram usos mais positivos ou críticos da avaliação. Um professor afirmou:

Esses resultados orientam diretamente o planejamento curricular, permitindo ajustes específicos para abordar áreas de dificuldade identificadas pela avaliação. Além disso, os professores utilizam as informações do Spaece para desenvolver estratégias de ensino mais eficazes, monitorar o progresso dos alunos e participar de programas de formação profissional direcionados (Q3P03R01).

Outro complementa: “Planejo minhas ações pedagógicas considerando os resultados do Spaece para identificar lacunas de aprendizagem, adaptar estratégias de ensino e oferecer suporte adicional conforme necessário” (Q3P09R12). Um terceiro pontuou: “Os resultados são socializados com a comunidade escolar e, a partir disso, dão subsídio aos planejamentos docentes, pois demonstram os pontos fortes e fracos da aprendizagem dos estudantes. São realizados estudos com os docentes de português e matemática para que juntos busquem estratégias e intervenções cabíveis.” (Q3P09R02).

Esses relatos indicam que parte dos professores encontra no SPAECE potencial diagnóstico e formativo, utilizando seus dados para reorganizar práticas e

repensar estratégias. Essa ambivalência confirma o que Ball, Maguire e Braun (2016) apontam: as políticas, no contexto da prática, não são apenas implementadas, mas reinterpretadas, ressignificadas e, por vezes, resistidas. Lunes (2014) lembra que, mesmo sob forte indução, as escolas constroem contranarrativas curriculares, criando brechas de autonomia frente à padronização. Em paralelo, falas críticas como a de F3C38 (“há conteúdos relevantes no currículo que não podem ser avaliados em uma pergunta de múltipla escolha”) revelam resistência explícita à redução curricular provocada pelo exame.

Essa ambivalência mostra que o SPAECE, no contexto da prática, se materializa de forma contraditória: ao mesmo tempo em que promove estreitamento curricular e intensificação do trabalho docente, também abre espaços de diagnóstico e reorganização pedagógica. Como observa Lopes (2005), o currículo é sempre espaço de disputa, no caso do Ceará, o que se vê é a tensão entre uma racionalidade técnica, pautada pelos indicadores de desempenho, e os esforços docentes para preservar margens de autonomia pedagógica.

Nas respostas da Pergunta 5 (Sobre a percepção de alguma relação entre as avaliações internas de aprendizagem desenvolvidas na escola com o Spaece e, em caso positivo, que tipo de relação seriam essas) encontramos evidências que o SPAECE, ao se consolidar como principal referência avaliativa no Ceará, interfere diretamente na forma como as escolas concebem e realizam suas próprias avaliações internas. Esse movimento provoca tanto aproximações quanto tensões entre os dois universos.

As considerações mostram que os professores reconhecem uma relação estreita entre as avaliações internas e o SPAECE. Em muitos casos, os instrumentos aplicados pelas escolas passam a ser adaptados ou reorganizados para refletir os descritores e competências da avaliação externa. Um professor destacou:

As avaliações internas de aprendizagem desenvolvidas na escola geralmente têm uma relação direta com o Spaece, pois ambas buscam avaliar o aprendizado dos alunos em áreas específicas como Língua Portuguesa e Matemática. Essas avaliações internas muitas vezes são adaptadas para refletir os mesmos padrões e competências avaliadas pelo Spaece, permitindo aos professores e gestores escolares monitorar o progresso dos alunos de maneira consistente ao longo do ano letivo. Isso ajuda na identificação precoce de dificuldades e na implementação de intervenções

educacionais adequadas, visando melhorar os resultados tanto nas avaliações internas quanto no Spaece (Q3P05R01).

Nessa mesma direção, outro professor reforçou: “Sim. As avaliações internas (avaliação da aprendizagem) acabam se ajustando às proposições do SPAECE, aproximando-se quanto ao modelo de itens, tempo de aplicação das provas, conteúdos exigidos, etc.” (Q3P05R04). Já outro colaborador resumiu: “As avaliações internas são uma prévia para o Spaece” (Q3P05R05).

Essas falas sugerem que o SPAECE atua como parâmetro para as avaliações internas, promovendo um alinhamento curricular que pode gerar maior coerência no acompanhamento do desempenho dos alunos. Do ponto de vista positivo, este movimento pode auxiliar no diagnóstico precoce das dificuldades, em consonância com Fernandes (2009), que defende a avaliação como recurso formativo. Porém, o mesmo alinhamento também provoca tensões.

Um professor foi direto ao afirmar: “As avaliações internas não têm resultados tão cobrados como os do Spaece” (Q3P05R06). Outro destacou: “Sim, avaliação baseada nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática” (Q3P05R09), revelando o risco de que as provas internas se reduzam a espelhamentos da avaliação externa, reforçando o estreitamento curricular.

Em outra fala, um professor afirma: “Os saberes e habilidades contemplados no SPAECE são também contemplados nas avaliações internas, porém, o estilo de provas é diferente”(Q3P05R02). Nos debates do Fórum 3, surgiram críticas semelhantes. Um professor observou: “O SPAECE influencia o currículo escolar na medida em que se define os conteúdos destinados aos discentes” (F3C22). Outro acrescentou:

O SPAECE interfere no processo de gestão pedagógica da escola ao fornecer dados e resultados que orientam a definição de metas educacionais, o planejamento estratégico e a alocação de recursos. Isso influencia diretamente as decisões administrativas e pedagógicas, direcionando esforços para áreas específicas que necessitam de melhoria. (F3C29).

Esses depoimentos mostram que a prevalência da avaliação externa gera uma hierarquização das formas de avaliar, em que os instrumentos internos, geralmente mais processuais e diversificados, são secundarizados diante da força

simbólica do SPAECE. Essa dinâmica volta a dialogar com a noção de performatividade em Ball (2004), na qual a qualidade do trabalho escolar passa a ser medida por resultados padronizados, e não pelos processos de aprendizagem. Também se aproxima da crítica de Bourdieu (2007) sobre a violência simbólica, já que determinados modos de avaliação são legitimados como “oficiais”, enquanto outros são desvalorizados.

Ainda assim, algumas respostas apontam tentativas de aproximação crítica entre os dois universos. Um professor afirmou: “Pelo alinhamento de conteúdos e competências” (Q3P05R11), sugerindo que, embora haja padronização, as avaliações internas podem dialogar com o SPAECE sem abrir mão de sua função pedagógica. Outro acrescentou: “Acho que uma coisa complementa a outra” (Q3P05R07), reforçando a possibilidade de que avaliações internas e externas convivam de forma integrada.

As respostas da Pergunta 6 (O Spaece interfere no processo de gestão pedagógica da escola? De que forma?) revelam, de maneira bastante consistente, que o SPAECE interfere de forma direta e estruturante no processo de gestão pedagógica das escolas.

A maior parte dos professores reconhece que o exame se tornou um eixo organizador das práticas de gestão, influenciando planejamento, acompanhamento pedagógico, definição de prioridades curriculares e até mesmo o calendário escolar. Um docente destacou: “Sim, o Spaece interfere no processo de gestão pedagógica da escola ao oferecer dados precisos sobre o desempenho dos alunos” (Q3P06R01). Essa visão coloca a avaliação como ferramenta técnica, útil ao diagnóstico e à tomada de decisão, em sintonia com Fernandes (2009), que defende o potencial da avaliação formativa quando usada para identificar fragilidades e orientar estratégias pedagógicas.

Contudo, a interferência assume um caráter de pressão permanente. Um professor afirma: “Sim, há uma preocupação que parece ser excessiva em relação aos resultados da avaliação, como se todas as outras atividades realizadas no cotidiano escolar tivessem menor valor” (Q3P06R02). Outro acrescenta: “Interfere sim, principalmente na Coordenação Pedagógica que fica sendo cobrada de

resultados bons permanentemente... o foco torna-se as turmas de 2º, 5º e 9º” (Q3P06R18).

Esses relatos revelam uma lógica gerencialista que reduz a função da gestão à busca por índices, reafirmando o pensamento sobre o que Ball (2004) chamou de cultura da performance, isto é, escolas e professores são julgados e cobrados a partir de resultados, e não pelo conjunto de suas práticas educativas.

Esse processo se traduz em alterações significativas na rotina escolar. Alguns apontaram: “Sim, pois como o foco é no resultado nas disciplinas de LP e Matemática, as ações são basicamente voltadas para essas disciplinas, alterando muitas vezes outros programas” (Q3P06R09). Outros complementaram: “Nesse momento de pré-Spaece, o coordenador pedagógico só tem olhos para as turmas que irão realizar a avaliação” (Q3P06R24); “Sim, pois, por vezes, toda a escola precisa parar para aplicar os simulados do Spaece nos moldes previstos” (Q3P06R53).

Essas falas voltam a evidenciar o estreitamento curricular e a priorização de turmas específicas, o que se conecta com a análise de Bernstein (1996) sobre os processos de recontextualização curricular onde os descritores da avaliação tornam-se, na prática, o conteúdo legítimo e prioritário da escola. Lopes (2005) também alerta que a padronização curricular imposta por avaliações externas desfigura o currículo como espaço de disputa cultural, empobrecendo-o ao reduzir seu foco ao que é mensurável.

Outro aspecto recorrente é a responsabilização e o controle sobre professores e gestores. Como relata um docente: “Interfere no sentido de que o gestor está sempre procurando melhorar os índices da sua escola, cobrando coordenadores, que cobrarão os professores...” (Q3P06R20). Aqui se observa a cadeia hierárquica de cobranças típica do modelo de *accountability* vertical, analisado por Andrade (2023) e por Matos (2022), que mostra como no Ceará a avaliação se tornou instrumento de gestão por resultados, reforçando a responsabilização individualizada em detrimento da construção coletiva.

Esse processo não é neutro. Como lembram Apple (2006) e Bourdieu (2007), ele implica uma violência simbólica, na medida em que impõe uma hierarquia de saberes (Português e Matemática) e subordina o trabalho escolar à lógica externa da avaliação. Foucault (2012), ao tratar da Microfísica do Poder, ajuda a compreender

essa dinâmica como um dispositivo disciplinar, que organiza condutas e subjetividades pela via da vigilância e do controle contínuo dos resultados.

No entanto, não se trata de um processo homogêneo. Algumas falas reconhecem que os dados do SPAECE podem apoiar a tomada de decisão e a reflexão pedagógica. Um professor afirma: “Sim, o SPAECE interfere no processo de gestão pedagógica ao fornecer dados que orientam decisões sobre currículo, formação de professores e alocação de recursos.” (Q3P06R12). Outro reconhece: “O SPAECE interfere no processo de gestão pedagógica da escola ao orientar a definição de metas educacionais, planejamento estratégico e alocação de recursos, influenciando diretamente nas decisões administrativas e pedagógicas da equipe gestora.” (Q3P06R41). Tais percepções revelam usos diagnósticos e mobilizadores da avaliação, ainda que atravessados pela lógica da pressão.

Nas respostas da Pergunta 7 (Sobre o trabalho, em sala de aula, com algum material didático estruturado ou projeto pedagógico voltado para as habilidades avaliadas no Spaece) os dados levantados mostram que muitos professores trabalham com materiais estruturados, apostilas e projetos específicos voltados para os descritores avaliados pelo SPAECE, embora haja também vozes críticas que apontam limitações, ausências e dificuldades de implementação.

Um grupo de professores destaca o uso cotidiano de materiais enviados pela Secretaria de Educação:

No início do ano letivo, as habilidades avaliadas no SPAECE são utilizadas para a elaboração do plano de ensino, daí elas passam a ser contempladas durante todo o ano letivo. O material estruturado é encaminhado anualmente às escolas, nas versões professores e alunos, em PDFs e impressas” (Q3P07R02). Outro confirma: “Na escola é trabalhado de forma sistemática material estruturado para Português e Matemática do SPAECE. (Q3P07R17).

Falas como essa revelam a institucionalização de uma cultura de materiais dirigidos, alinhados às matrizes de referência do exame, funcionando como mediadores entre avaliação e prática pedagógica.

Outros professores citam projetos específicos que complementam essa lógica, como no caso de empresas como a Bem Comum, projetos como o Mais Paic, e materiais apostilados: “Sim. Bem Comum, Mais Paic e projetos de leitura. Com o

material estruturado são elaboradas aulas com foco nos descritores do Spaece” (Q3P07R09); “Temos o caderno Bem Comum direcionado para os 5º anos. Material realmente muito bom e didático, me ajuda bastante com orientações dos conteúdos” (Q3P07R30).

Esses relatos sugerem que o Estado não apenas aplica a avaliação, mas também produz e dissemina materiais pedagógicos associados, reforçando a lógica de regulação curricular. No entanto, surgem críticas sobre as condições e limites desse processo. Uma coordenadora relatou: “Infelizmente os professores não têm material estruturado para o trabalho e acabam utilizando somente os simulados. Seria interessante um curso com estruturação de material didático para professores e gestão escolar” (Q3P07R18). Outro professor complementa: “Não trabalho com materiais voltados para o SPAECE porque leciono em outras turmas que não são avaliadas. Na minha escola, as professoras do 2º e 5º ano trabalham com o projeto Aprova Brasil e Vivências e Caminhos” (Q3P07R15). Essas falas indicam que a distribuição e apropriação dos materiais não é homogênea, isto é, ela depende da série, da disciplina e do papel ocupado pelo docente na escola.

Do ponto de vista crítico, podemos interpretar a luz de Ball (2004) o uso desses materiais como parte da cultura, na qual o professor é induzido a seguir roteiros e pacotes pedagógicos estruturados, diminuindo sua autonomia. Bernstein (1996) descreve esse movimento como pedagogização do conhecimento, quando saberes complexos são recontextualizados em descritores simplificados, servindo à lógica de mensuração. Bourdieu (2007) permite compreender que, ao legitimar apenas os conteúdos avaliáveis, o Estado exerce violência simbólica, impondo hierarquias disciplinares e epistemológicas.

Por outro lado, alguns professores reconhecem usos positivos e criativos desses materiais: “Sim, material didático específico, projetos interdisciplinares, simulados e atividades práticas” (Q3P07R25); “Sim. Apostilas com provas anteriores. Jogos para melhorar a leitura, além de jogos pedagógicos de matemática” (Q3P07R21). Aqui se observa que, embora orientados pelos descritores do SPAECE, os docentes procuram adaptar os recursos a estratégias lúdicas e contextualizadas, mostrando que as políticas no contexto da prática não são apenas implementadas, mas reinterpretadas, como lembram Ball, Maguire e Braun (2016).

As respostas da Pergunta 8 (Como acontece a escolha dos assuntos/conteúdos e das metodologias adotadas por você em sala de aula? Neste processo há alguma influência do Spaece?) revelam que a escolha de conteúdos e metodologias em sala de aula, longe de ser um processo autônomo do professor, está fortemente atravessada pela lógica do SPAECE.

Embora alguns docentes indiquem que o planejamento se baseia em referenciais como a BNCC, as Diretrizes Curriculares e os planos municipais, quase sempre reconhecem que as avaliações externas orientam a organização do ensino. Um professor foi direto: “Os assuntos e conteúdos sempre estavam relacionados aos descritores cobrados no Spaece” (Q3P08R01). Outro complementou:

O currículo escolar, bem como os planos de ensino e planejamento docente são elaborados a partir das matrizes curriculares do ENEM e SPAECE, portanto, são influenciados por essas avaliações externas, com o objetivo de preparar os estudantes para terem um bom desempenho. (Q3P08R02).

Essas falas evidenciam a centralidade dos descritores como guia para a seleção dos conteúdos, transformando a matriz avaliativa em um currículo paralelo, que redefine prioridades e metodologias. Retomamos novamente ao pensamento de Bernstein (1996) que interpreta esse processo como recontextualização curricular, onde os conteúdos escolares passam a ser reorganizados a partir de um código imposto externamente, legitimando apenas aquilo que pode ser avaliado.

Vários professores relataram que o planejamento se ancora diretamente nos resultados e diagnósticos: “O primeiro passo é o diagnóstico para identificar onde os alunos não foram bem. Estes conteúdos são priorizados nas aulas seguintes, procurando-se diversificar a abordagem (metodologia) para que os alunos possam assimilar e aprender” (Q3P08R04). Outro destacou: “Totalmente, os coordenadores repassam as matrizes de descritores e acompanham os professores no planejamento em paralelo com DCRC” (Q3P08R18).

Aqui vemos a influência da gestão pedagógica gerencialista, em que o professor é monitorado e orientado a priorizar conteúdos de acordo com os resultados externos, confirmando a análise de Hypolito (2011) e Andrade (2023) sobre a intensificação e precarização do trabalho docente.

O estreitamento curricular volta a aparecer como uma preocupação constante. Um professor pontuou: “Os conteúdos são escolhidos a partir do livro didático, mas sempre ajustados às habilidades cobradas pelo Spaece” (Q3P08R09). Outro foi ainda mais enfático: “Nos planejamentos com professores se pensa formas de se trabalhar conteúdos para o Spaece. Nesse momento, todo e qualquer conteúdo escolar gira em torno da avaliação externa” (Q3P08R24).

Essas falas confirmam a crítica de Apple (2006) à lógica do *teaching to the test*, que transforma o ensino em treinamento voltado para provas, reduzindo a função social do currículo. Lopes (2005) também chama atenção para o risco de invisibilização de saberes e práticas locais quando o currículo se subordina a prescrições externas. Entretanto, alguns depoimentos revelam nuances e tentativas de ressignificação.

Um docente afirmou: “O Spaece serve como diagnóstico e nesse ponto os resultados obtidos nessa avaliação são usados para mudanças ou ajustes no currículo ao longo do ano” (Q3P08R13). Outro acrescentou:

Os conteúdos são orientados a partir da BNCC e do livro didático escolhido para o ano. Porém, no decorrer do processo, a partir de diagnósticos de cada turma, podem ser adaptados para atender às necessidades dos estudantes. O Spaece influencia nas turmas que são avaliadas, pois durante o percurso, dentro das metodologias, focamos em itens ou em exercícios que trabalhem as habilidades do Spaece. (Q3P08R22).

Aqui se observa que, embora o SPAECE imponha uma forte indução, há professores que reinterpretem seus dados de forma a fortalecer o planejamento pedagógico, em consonância com Fernandes (2009), que defende a avaliação como recurso formativo.

Também emergem falas que problematizam desigualdades e exclusões. Uma professora do Atendimento Educacional Especializado relatou: “Percebo a discriminação com os alunos deficientes à medida em que a padronização das provas impede que o aluno seja avaliado segundo as suas especificidades” (Q3P08R16). Esse testemunho reforça o alerta de Bourdieu (2007) sobre a violência simbólica: políticas que se apresentam como neutras acabam produzindo exclusões ao impor padrões únicos de desempenho. Foucault (2012), ajuda a compreender o SPAECE

como dispositivo que normaliza práticas e regula condutas, inclusive reforçando hierarquias entre alunos e escolas.

Nas falas dos professores na pergunta 9 (Sobre o planejamento de ações pedagógicas a partir dos resultados do Spaece) e 10 (Sobre a existência de algum projeto, ação, ou procedimentos pedagógicos desenvolvidos pela escola com fins de obter melhorar os resultados no Spaece) revelam que os resultados do SPAECE se transformam, mais uma vez em norte para o planejamento pedagógico.

Muitos docentes reconhecem que suas ações partem de diagnósticos feitos a partir das avaliações externas. Um deles afirmou: “Sempre procurando trabalhar os descritores que os alunos possuem mais dificuldades” (Q3P09R01). Outro complementou:

Os resultados são socializados com a comunidade escolar e, a partir disso, dão subsídio aos planejamentos docentes, pois demonstram os pontos fortes e fracos da aprendizagem dos estudantes. São realizados estudos com os docentes de português e matemática para que juntos busquem estratégias e intervenções cabíveis. (Q3P09R02).

Essas falas evidenciam a força dos descritores como referência obrigatória, organizando tanto o conteúdo ensinado quanto a metodologia utilizada. Aqui, a análise de Bernstein (1996) é central quando se trata de um processo de recontextualização curricular, no qual os códigos pedagógicos são redefinidos a partir de exigências externas. Os descritores, mais que orientações, funcionam como filtros que determinam o que deve ser considerado conhecimento legítimo na sala de aula.

A crítica de Apple (2006) ajuda a entender que esse movimento estreita o currículo e empobrece sua função social, pois privilegia aquilo que é mensurável em detrimento de aprendizagens mais amplas. Outro aspecto recorrente é a incorporação de rotinas performativas. Um professor destacou: “O planejamento é focado para melhoria do rendimento escolar, as ações incluem simulados, correções coletivas, batalha dos descritores de forma interativa, entre outros” (Q3P09R09). Nas falas referentes aos projetos institucionais, esse processo aparece ainda mais explícito: “Desde o início do ano são desenvolvidas atividades voltadas para a prova do Spaece, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos” (Q3P10R01).

Em outro relato: “Todo planejamento escolar é feito com objetivo de obter melhores resultados no Spaece e no Saeb. Temos aulas de reforço para pequenos grupos, aulas diferenciadas de matemática, além de ações como cartazes, contagem regressiva, gincanas e simulados” (Q3P10R17). Esses testemunhos voltam a ser a materialização do que Ball (2004) denominou de cultura da performatividade, em que as práticas escolares se estruturam em função da lógica de indicadores e metas.

As escolas passam a adotar um calendário paralelo de preparação, pautado por simulados, reforços e campanhas motivacionais. Trata-se de um processo que naturaliza o *teaching to the test* (Apple, 2006), transformando a avaliação em objetivo pedagógico e reorganizando a rotina escolar em função de resultados.

Não distante disso, alguns professores buscam ressignificar esses usos. Como exemplo, um docente destacou: “Planejo minhas ações pedagógicas considerando os resultados do SPAECE para identificar lacunas de aprendizagem, adaptar estratégias de ensino e oferecer suporte adicional conforme necessário” (Q3P09R12). Outro acrescentou: “O Spaece serve como diagnóstico e nesse ponto os resultados obtidos nessa avaliação são usados para mudanças ou ajustes no currículo ao longo do ano” (Q3P08R13). Nessas falas, os resultados aparecem como ferramenta diagnóstica e não apenas como mecanismo de controle, confirmando a perspectiva do processo formativo da avaliação (Fernandes, 2009).

Entretanto, os limites dessa apropriação também foram apontados: “É um dos momentos que tenho maior dificuldade, pois os resultados do Spaece são de alunos que passaram para outras séries... como posso planejar que as estratégias que apliquei surtam o mesmo efeito para os atuais?” (Q3P09R18). Essa observação explicita um dilema estrutural que os resultados são produzidos para séries já concluídas, o que fragiliza sua aplicação direta nas turmas atuais. Aqui, é possível retomar Bourdieu (2007) no pensamento de que a avaliação, ao impor suas classificações, produz efeitos simbólicos e hierarquizações, mas nem sempre oferece instrumentos eficazes para enfrentar as desigualdades de aprendizagem.

Os relatos também expõem a criação de projetos pedagógicos estruturados para melhorar indicadores. Uma professora descreveu: “A escola oferta eletivas de português e matemática voltadas ao SPAECE, para todos os alunos, a partir das 1ª

séries, pois acredita-se que o desenvolvimento das habilidades é processual” (Q3P10R02). Outro relatou: “Existe as aulas de reforço no contraturno. O alunos tem aula normal em um turno e no outro turno somente praticar exercícios que levem ao aprimoramento das avaliações do spaece” (Q3P10R21). Tais práticas reforçam o argumento de Hypolito (2011) e Andrade (2023) sobre a intensificação e precarização do trabalho docente sob uma lógica gerencialista: ao multiplicar rotinas, contraturnos e reforços, a avaliação amplia a carga de trabalho e transforma a escola em espaço de treinamento contínuo. Há ainda ações de adesão simbólica à cultura da prova: premiações, contagem regressiva, gincanas e reuniões de mobilização (Q3P10R09; Q3P10R17). Como diria Foucault (2012), esses mecanismos operam como dispositivos disciplinares, regulando comportamentos, distribuindo recompensas e criando subjetividades ajustadas ao exame. Na mesma linha, Bourdieu (2007) interpreta tais práticas como violência simbólica, que impõe um padrão de sucesso escolar universal e hierarquiza alunos e escolas a partir dele.

Dessa forma, o SPAECE atua como organizador central do planejamento pedagógico e das ações escolares. Por um lado, há experiências de uso formativo, em que resultados orientam ajustes de estratégias, fortalecem o diagnóstico e subsidiam recomposição da aprendizagem. Por outro, é evidente a forte indução performativa por meio de simulados, reforços, premiações e campanhas que transformam a escola em uma máquina de resultados.

No Ceará, o SPAECE se materializa como um currículo paralelo, que redefine prioridades e intensifica o trabalho docente, mas que também pode ser apropriado como ferramenta diagnóstica. Em última instância, a análise revela a contradição constitutiva do SPAECE no contexto da prática, sendo simultaneamente recurso pedagógico, dispositivo de controle, espaço de diagnóstico e de performatividade, ferramenta de apoio e mecanismo de regulação simbólica.

#### **4.4 Categoria de análise 4: contexto dos resultados e efeitos**

Na abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball (1994, 2001), o contexto dos resultados e efeitos corresponde ao momento em que as políticas produzem consequências, sejam elas intencionais e não intencionais no plano

organizacional, simbólico e subjetivo. Trata-se de compreender não apenas se as metas foram atingidas, mas a que custo, e quais efeitos (visíveis ou invisíveis) emergem no cotidiano das escolas, nos discursos e nas identidades docentes.

As consequências se dão tanto nos âmbitos materiais e estruturais (efeitos de primeira ordem), quanto discursivas, simbólicas e subjetivas (efeitos de segunda ordem). Para Ball, os efeitos de primeira ordem envolvem as mudanças organizacionais, curriculares e procedimentais provocadas pela política: reorganização de tempos, metas, recursos e práticas. Já os efeitos de segunda ordem dizem respeito às mudanças nas relações de poder, nas subjetividades e nos significados produzidos pela política, ou seja, como ela redefine identidades, valores e hierarquias dentro da escola.

No caso do SPAECE, instituído em 1992 e reformulado ao longo do tempo, observa-se uma política que se consolidou como eixo estruturante da gestão educacional cearense, articulando avaliação, monitoramento e bonificação. Desde então, o SPAECE tem sido apresentado como modelo de sucesso e como referência nacional em políticas baseadas em resultados, especialmente por seu vínculo com o PAIC/MAIS PAIC, a melhoria dos índices de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, e a elevação do IDEB.

Contudo, como aponta Mainardes (2006), o contexto dos resultados exige uma análise que ultrapasse o discurso oficial do sucesso e abranja os efeitos colaterais e simbólicos da política. Embora o Ceará tenha obtido avanços mensuráveis nos indicadores educacionais, é necessário indagar que tipo de educação foi promovida, quem se beneficiou dela e quais sujeitos e saberes foram silenciados nesse processo. Dado que ambos os níveis se entrelaçam e se retroalimentam: a estrutura institucional é moldada pelos resultados (metas, bonificações, reforços, ranqueamentos), enquanto os sujeitos internalizam a lógica avaliativa e passam a se perceber e a perceber os outros segundo os indicadores produzidos pelo sistema.

Dessa maneira, essa categoria analisa, por meio dos dados obtidos no curso por meio do Fórum 4 e do questionário 4, o SPAECE no que condiz ao contexto de resultados e efeitos. Para isso, no sentido de um melhor entendimento organizamos a subseção em 5 tópicos na seguinte ordem: 1. Reestruturação

organizacional e controle pedagógico; 2. Subjetivação, performatividade e poder simbólico; 3. Padrões de acesso, oportunidade e justiça social; 4. Consequências inesperadas e efeitos colaterais e; 5. Efeitos macro e micro relativos à justiça social e equidade.

Entre os efeitos mais visíveis do SPAECE nas escolas, destacam-se as transformações ocorridas na rotina institucional, na organização do trabalho docente e na estrutura curricular. As falas dos cursistas revelam que a avaliação em larga escala produziu uma verdadeira reconfiguração organizacional e um controle pedagógico crescente sobre professores e alunos, caracterizando o que Ball (2003, 2012) denomina efeitos de primeira ordem, isto é, as mudanças estruturais e administrativas decorrentes da política.

Diversos participantes descrevem o modo como a escola se reorganiza, sobretudo nos anos e turmas avaliadas. Uma professora observa que:

O que se percebe desde o início do ano com as séries que fazem essas avaliações são muitas ações como simulados, aulas individualizadas de reforço para os que possuem muitas dificuldades, reuniões com pais, atividades para treinar em casa, enfim, incansáveis atividades que estão focando somente nos conteúdos que poderão vir na prova e nos resultados. (F4C03)

A fala evidencia que o trabalho pedagógico passa a ser estruturado a partir dos conteúdos e descritores cobrados, confirmando a mudança da lógica do ensino para a lógica do exame. A política redefine o tempo e o espaço escolares, priorizando os componentes avaliados e relegando os demais a um segundo plano. Tal fenômeno, analisado por Apple (2003) e Freitas (2009), caracteriza o currículo estreitado e a pedagogia de resultados, em que a aprendizagem é reduzida à preparação para o teste. O fenômeno de currículo gerenciado (Apple, 2003) é onde o conhecimento é tratado como produto e o ensino se converte em treino.

A reorganização pedagógica aparece também nas falas dos professores do questionário: “Planejamento semanal, 1º semestre segue rotina respeitando horários de todas disciplinas e no 2º semestre focamos nos simulados semanais de Português e Matemática com correções coletivas, planejamento das aulas focado nos descritores do Spaece.” (Q4P01R08) e “Todo o meu planejamento anual é baseado

nas avaliações externas, sendo o Spaece uma delas. O treino de questões semelhantes, desde uma atividade simples até um simulado real, é constante ao longo do ano.” (Q4P01R46).

Esses depoimentos revelam a transformação da escola em um espaço organizado pela avaliação, que remete ao regime de performatividade (Ball, 2001; 2003) , em que as práticas são moldadas para produzir evidências de eficiência. O tempo escolar passa a ser dividido entre fases de preparação, aplicação e resposta à prova, convertendo-se em um ciclo de vigilância e autogestão orientado pelos números.

Essa reorganização se intensifica à medida que a gestão escolar adere à lógica da responsabilização. Professores descrevem um ambiente em que os resultados guiam decisões, ações e até recursos: “O Spaece muda a rotina de sala de aula pois promove uma modificação das práticas de ensino dos professores para que os alunos possam alcançar as metas e os índices desejados pelo governo.” (F4C06) ou “A rotina da escola se transforma radicalmente, principalmente nos 2os e 5os anos [...]; enfim, toda a escola busca se adaptar para fortalecer o aprendizado com foco no Spaece.” (F4C16) e ainda “O resultado do Spaece tem provocado mudanças significativas na estrutura da escola e nas práticas de sala de aula [...]: planejamento estratégico, formação de professores, ensino diferenciado, avaliação e monitoramento constante.” (Q4P08R50).

Essas falas explicitam a relação entre o controle pedagógico e o gerencialismo educacional. Afonso (2009) chama essa dinâmica de *accountability* vertical, que pode ser traduzida em uma forma de responsabilização hierarquizada que transfere para as escolas e professores a obrigação de atingir metas impostas pelos órgãos centrais. Nesse sentido a responsabilidade pelos resultados é deslocada para a base do sistema educacional. Os professores tornam-se, assim, executores de metas e indicadores, e o processo educativo é regulado por uma lógica de eficiência. Assim, a autonomia docente é substituída pela necessidade de comprovar resultados, o que Foucault (1979) chamaria de governamentalidade pedagógica, ou seja, a condução das condutas por meio de indicadores e instrumentos de vigilância.

No contexto do SPAECE, esse controle se materializa tanto em aspectos administrativos quanto simbólicos. Várias falas destacam a diferenciação entre turmas

e disciplinas: “As áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que são as disciplinas avaliadas pelo Spaece, recebem maior atenção no currículo escolar. Isso pode levar a um aumento no tempo dedicado a essas disciplinas.” (F4C22) ou em “As mudanças são visíveis na rotina da escola. As turmas avaliadas na escola que trabalho o foco são só para as turmas do 2º ano e 5º ano. As demais é se der certo.” (F4C23). “Sim, há uma diferenciação das ações voltadas para as turmas que serão avaliadas.” (Q4P08R18) e; “Na prática de sala de aula sim, pois na maioria das vezes o currículo é adaptado para atingir um bom desempenho na avaliação.” (Q4P08R21)

Essas falas expressam um movimento de hierarquização interna do currículo e das turmas, fenômeno que Ball (2001) identifica como parte do regime performativo, onde o sistema avalia, compara e premia, e as escolas passam a organizar-se em torno do que é mensurável. Assim, o controle pedagógico se exerce não apenas por mecanismos externos de avaliação, mas também por meio da autovigilância docente, que ajusta o ensino ao padrão esperado.

Outros relatos revelam o impacto direto da política sobre a gestão escolar e os processos de planejamento, aproximando o discurso pedagógico de uma racionalidade técnica e gerencial.

Nesse caminho, o controle pedagógico não se restringe à padronização curricular, mas atinge também as formas de planejamento e acompanhamento do ensino. Como descrevem os cursistas: “No planejamento pedagógico, os professores e gestores educacionais dedicam tempo e esforço para alinhar as práticas de ensino aos conteúdos e habilidades avaliados na prova, buscando melhorar o desempenho dos alunos.” (F4C24) ou “A coordenadora orienta que os professores trabalhem de acordo com os descritivos de menor acerto.” (Q4P08R32) e ainda, “Desde o 1º encontro pedagógico do ano o planejamento anual prevê intensas atividades e planos de intervenções para melhorar a performance nos resultados do Spaece.” (Q4P08R41).

Esses trechos evidenciam que o planejamento coletivo e a coordenação pedagógica se tornaram instrumentos de gestão por metas, em que o sentido formativo do trabalho é substituído pela lógica da produtividade. Como observa Mainardes (2018), a política de resultados redefine o papel do professor,

transformando-o em executor de planos estratégicos orientados por evidências e metas institucionais.

Tais descrições evidenciam a internalização de um modelo de gestão por resultados, em que a avaliação funciona como instrumento de regulação do trabalho docente e de legitimação política. Foucault (1979) ajuda a compreender esse processo ao propor a noção de governamentalidade, segundo a qual o poder não se impõe apenas por coerção, mas pela condução das condutas e pela produção de sujeitos ajustados à norma. No contexto do SPAECE, professores e gestores passam a se governar pelos indicadores, orientando suas ações a partir da expectativa de desempenho.

Essa racionalidade técnica tem reflexos concretos na estrutura física e simbólica das escolas. Há falas que destacam os efeitos materiais da reestruturação organizacional, reforçando a seletividade da política como evidencia outro cursista: “A estrutura da escola também tem sido afetada, as salas de aulas estão sendo climatizadas e o material didático bem mais abundante e específico para superar as dificuldades pedagógicas.” (F4C37) e “As salas das séries que são avaliadas são climatizadas e as outras não.” (Q4P08R29).

Esses exemplos revelam como a busca por resultados tangíveis gera distinções simbólicas e materiais dentro das próprias escolas, conferindo *status* diferenciado às turmas avaliadas. A melhoria material concentrada nas turmas avaliadas revela a seletividade da política, criando distinções simbólicas entre grupos e reforçando hierarquias internas. Bourdieu (2007) interpretaria esse processo como forma de capital simbólico, em que o reconhecimento institucional e os recursos passam a ser distribuídos conforme o desempenho, legitimando desigualdades sob o discurso da meritocracia.

Ao mesmo tempo, os professores reconhecem que essa política cria tensões no cotidiano escolar: “Por ter um incentivo em dinheiro para as escolas, ela acaba tendo uma relevância muito grande para a gestão. [...] a escola se estrutura com reforço e projetos voltados para os alunos avaliados.” (F4C21) “Há uma super preocupação com as turmas avaliadas e infelizmente deixando de lado as demais turmas que um dia também serão avaliadas.” (Q4P08R14)

As falas ilustram o paradoxo de uma política que busca a melhoria da qualidade, mas que, ao priorizar o mensurável, fragiliza a equidade e a integralidade do processo educativo. Como lembra Silva (2010), o currículo é sempre um campo de disputa simbólica e, quando subjugado ao poder avaliativo, perde sua dimensão crítica e emancipadora.

Por fim, alguns cursistas reconhecem o poder estruturante do SPAECE sobre todo o fazer pedagógico:

Claro que currículo é um espaço de disputa de poder, e o SPAECE é um agente poderoso de influência para o currículo. Na metodologia, no sistema de avaliação da escola. Tudo é alterado em função do Spaece. O Spaece é a estrela guia que orienta as ações da escola. (F4C26).

Essa fala traduz, de forma contundente, a ideia de controle total do campo escolar por meio da política de avaliação. O SPAECE, como observa Ball (2012), não apenas mede o sistema, mas o produz, criando novas formas de organização, novas identidades docentes e novas práticas legitimadas pela performatividade.

Em suma, o currículo é um território de disputas e significados (Silva, 2010) que, ao torná-lo submisso aos resultados, o SPAECE redefine as fronteiras entre autonomia e controle, transformando o trabalho docente em prática orientada pela performatividade. A reestruturação organizacional e o controle pedagógico configuram os efeitos de primeira ordem mais evidentes do SPAECE. A escola é reorganizada para servir à avaliação, o planejamento se torna instrumento de regulação e o currículo é moldado por aquilo que é avaliado. Essa transformação revela o avanço de uma racionalidade técnica que governa pela evidência, pela meta e pelo número, substituindo a reflexão crítica pela necessidade de performar. Assim, a política de avaliação, mais do que um instrumento de diagnóstico, converte-se em um dispositivo de governo das práticas escolares, redefinindo o sentido do ensinar e do aprender na escola pública cearense.

Os efeitos de segunda ordem do SPAECE dizem respeito à sua capacidade de produzir sentidos, identidades e relações de poder dentro do espaço escolar. Os efeitos subjetivos e simbólicos do SPAECE aparecem de maneira recorrente nas falas dos cursistas, revelando uma cultura de pressão e vigilância

permanente, que transforma a avaliação em elemento central da identidade docente e discente. A política de avaliação não se limita a medir o desempenho dos estudantes, mas modela comportamentos, subjetividades e percepções de valor.

O que inicialmente é apresentado como uma ferramenta de diagnóstico torna-se, na prática, um dispositivo de performatividade (Ball, 2003), isto é, um mecanismo de controle e autoavaliação constante que orienta comportamentos, define o que é considerado sucesso e reconfigura o sentido do trabalho pedagógico. Nessa dimensão, emergem sentimentos de pressão, cobrança, vigilância e distinção simbólica, um modo de regulação que atua não pela coerção direta, mas pela indução ao desempenho e à autogestão.

A dimensão emocional desse processo é evidente em vários relatos. Um dos cursistas relata que “As crianças ficam tensas, ano passado teve uma aluna que até passou mal, ficou vomitando, sua mãe disse que ela nem tinha dormido direito preocupada com a prova.” (F4C01) e outro complementa: “Há uma exigência exacerbada sobre o professor para dar resultados, o que gera muitos desgastes e estresse na equipe escolar. Esse estresse também chega até o aluno através dos inúmeros simulados rotineiros e desgastantes.” (F4C01R4)

Essas falas demonstram que o SPAECE extrapola o campo pedagógico e afeta dimensões subjetivas e afetivas do cotidiano escolar. O “terror da performatividade” (BALL, 2003) manifesta-se no medo de não atingir as metas, na ansiedade dos estudantes e na autovigilância docente. Foucault (1979) ajuda a compreender esse fenômeno ao descrever o processo de subjetivação como um modo de governo que atua sobre as condutas, levando os sujeitos a se regularem e se cobrarem mutuamente.

Essa pressão psicológica e simbólica se intensifica à medida que o resultado é transformado em sinônimo de valor e reconhecimento. Uma professora observa que “Na realidade, a supervalorização das provas do SPAECE é uma ação da gestão, pois esta sofre pressão direta da SME<sup>17</sup>.” (F4C30R1) e outro participante acrescenta que:

O impacto para os alunos é a pressão para que tenham resultados positivos, gerando ansiedade em alguns. A estrutura da escola e a prática de sala de

---

<sup>17</sup> SME - Secretaria Municipal de Educação

aula são alteradas; na escola o clima competitivo é relevante e em sala de aula o currículo sofre alterações com a predominância de aulas de língua portuguesa e matemática. (F4C27).

As falas revelam a instauração de uma cultura de competição e distinção simbólica, na qual o desempenho nas provas se converte em marcador de status. O reconhecimento docente e a visibilidade das escolas passam a depender da proficiência aferida, constituindo o que Bourdieu (2007) chama de capital simbólico: uma forma de poder baseada na legitimação das classificações.

Como sintetiza um cursista, “Após o resultado do Spaece, a escola passa a ser foco da Secretaria de Educação.” (F4C30). Esse foco da Secretaria, ainda que se apresente como incentivo, adquire contornos de vigilância e controle, gerando efeitos de comparação e exposição pública. Afonso (2009) analisa essa dinâmica sob o conceito de *accountability* vertical, em que professores e escolas assumem a responsabilidade pelos resultados do sistema, sob constante pressão hierárquica.

Outros relatos demonstram que a performatividade também atua internamente, entre colegas, gestores e alunos, reorganizando as relações de solidariedade. Um cursista destaca:

Por ter um incentivo em dinheiro para as escolas, ela acaba tendo uma relevância muito grande para a gestão. Como busca para alcançar esses resultados positivos e almejados pela SME, a escola se estrutura com reforço e projetos voltados para os alunos avaliados. (F4C21)

E outro observa: “Essa pressão por metas e resultados não corrobora para a real aprendizagem dos discentes.” (F4C26R1). Essas falas mostram que o reconhecimento institucional está condicionado à produção de resultados, o que altera o sentido da cooperação e transforma a docência em prática competitiva.

O trabalho docente passa a ser medido pela performance e pelo cumprimento de metas, fenômeno que Mainardes (2018) relaciona à perda do sentido formativo da avaliação.

O discurso da eficiência, reforçado por políticas de bonificação e ranqueamento, gera sentimentos ambíguos de pertencimento e exclusão. Enquanto alguns professores relatam satisfação quando os resultados são positivos, outros expressam angústia diante da exposição pública dos desempenhos. Em suas

palavras: “Percebo que há uma grande cobrança em torno dessa avaliação, o que acaba gerando angústia e estresse aos gestores e aos professores envolvidos.” (Q4P10R35) “O Spaece pode gerar um ambiente de pressão e ansiedade para os alunos e professores, com foco excessivo nas notas e no desempenho individual.” (F4C22).

Essas tensões confirmam a análise de Ball (2012): a performatividade cria uma economia moral do desempenho, em que cada sujeito é simultaneamente avaliado e avaliador de si e dos outros. Foucault (1979) define esse processo como a disseminação do poder em “microcampos”, nos quais a disciplina se exerce por meio da comparação e da normalização.

Além dos efeitos emocionais, a performatividade produz efeitos simbólicos duradouros na identidade escolar. Um cursista descreve que “Minha escola vive sendo nota 10, mas há alunos que ainda não sabem ler.” (Q4P07R01) e outro reforça: “Os efeitos do SPAECE são sentidos diretamente pelas escolas, alunos e professores, todos trabalhando em prol de melhores resultados, ao invés de um avanço na aprendizagem, tornando o ensino em muitas realidades mecanizado.” (F4C41).

Essas narrativas explicitam o paradoxo da política que, enquanto promove visibilidade e reconhecimento às escolas de alto desempenho, também oculta desigualdades internas e reduz o ensino a uma lógica de adestramento. Bourdieu (1998) denomina esse processo de violência simbólica, pois as classificações estatísticas passam a naturalizar as diferenças como mérito.

Por fim, uma fala sintetiza a dimensão mais profunda do controle simbólico exercido pela política: “Claro que currículo é um espaço de disputa de poder, e o SPAECE é um agente poderoso de influência para o currículo. [...] O Spaece é a estrela guia que orienta as ações da escola.” (F4C26) Aqui, o SPAECE aparece não apenas como avaliação, mas como instrumento de verdade, que determina o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, o que Silva (2010) chama de currículo como campo de disputa e poder.

O discurso avaliativo torna-se hegemônico e define o que é considerado qualidade, eficiência e sucesso escolar.

Em síntese, as falas dos professores evidenciam que o SPAECE produz sujeitos performativos, moldados pela exigência de resultados e pela busca de legitimação simbólica. O poder da política reside não apenas em seus efeitos estruturais, mas em sua capacidade de governar os significados: controlar pelo reconhecimento, distinguir pelo número e subjetivar pelo discurso da eficiência. Como adverte Ball (2003), a performatividade é uma “armadilha moral” que ao mesmo tempo em que promete valorização, aprisiona os sujeitos na lógica da mensuração e da visibilidade.

O conjunto das falas evidencia que o SPAECE atua como dispositivo de poder simbólico e subjetivação. A pressão por resultados e a vigilância contínua instauram uma cultura performativa, em que professores e alunos passam a se avaliar mutuamente. O reconhecimento profissional e institucional é medido pelo desempenho, e a visibilidade pública dos resultados transforma-se em capital simbólico (BOURDIEU, 2007).

Essas dinâmicas caracterizam o que Ball (2003) denomina terror da performatividade: o medo de falhar e a obrigação de parecer bem-sucedido. O poder não se exerce apenas pela coerção externa, mas pela autovigilância e autogestão das condutas, uma forma de governamentalidade pedagógica (FOUCAULT, 1979). Assim, o SPAECE não apenas mede, mas produz sujeitos performativos e identidades avaliativas, reproduzindo distinções simbólicas entre escolas, professores e alunos, e redefinindo o que é considerado qualidade educacional.

Com relação aos padrões de acesso, oportunidade e justiça social, a análise das falas evidencia que o SPAECE, embora concebido como instrumento de monitoramento da qualidade educacional, não atua de modo equânime sobre todas as escolas e sujeitos. Nas percepções dos cursistas, o sistema produz efeitos assimétricos que favorece instituições com maior estrutura e penaliza as mais vulneráveis e ignora as particularidades culturais e territoriais.

O ideal de equidade, amplamente proclamado nos discursos oficiais, dissolve-se na prática padronizadora do processo avaliativo. Uma professora questiona diretamente a legitimidade de comparar realidades tão distintas ao perguntar: “Será justo comparar os resultados de uma escola quilombola, do campo ou periférica com o desempenho de escolas localizadas em comunidades de classe

média? É razoável utilizar a mesma régua para mensurar escolas com realidades tão diversas?” (Q4P04R04).

Esse questionamento atinge o núcleo daquilo que Bourdieu (1998) denominou violência simbólica, onde a imposição de critérios universais desconsideram as desigualdades objetivas. Trata-se, noutras palavras de um processo de imposição de significados e de valores de grupos de poder sobre grupos sujeitados a ele, que ocorre de modo sutil, sendo naturalizado e aceito tanto por quem impõe quanto pelos que são impostos.

Ao tratar desiguais como iguais, a política avaliativa converte as diferenças estruturais como infraestrutura, capital cultural e condições de ensino, em supostas deficiências individuais. Como aponta Afonso (2009), o resultado é o conceito de regulação desigual, em que as escolas com melhores condições acumulam reconhecimento e recursos, enquanto as demais são submetidas à lógica da culpa e da responsabilização.

Outros professores reforçam essa percepção, evidenciando a heterogeneidade estrutural entre as redes escolares como nas afirmações: “Enquanto algumas escolas dispõem de bibliotecas, laboratórios e internet, outras mal têm sala adequada para os alunos.” (F4C37R1) e “A desigualdade é visível: escolas premiadas recebem mais apoio e estrutura, e as demais permanecem com carências.” (Q4P09R04).

Essas falas mostram que o SPAECE, ao ser utilizado como parâmetro de comparação e bonificação, reproduz e intensifica as assimetrias. A performatividade, conceito central em Ball (2003, 2012), ajuda a compreender o movimento que o sistema transforma o desempenho em medida de valor e, ao fazer isso, institui novas hierarquias simbólicas. O reconhecimento é atrelado à proficiência numérica, convertendo o resultado em capital simbólico (BOURDIEU, 2007), e a escola “bem-sucedida” passa a ocupar lugar de prestígio na rede.

Essa desigualdade se torna ainda mais evidente quando os cursistas relatam as formas de exclusão e de invisibilização de sujeitos específicos, como alunos com deficiência ou com trajetórias irregulares como nas falas. “O nível da prova é o mesmo, independente da classe social, das necessidades especiais. [...] Há uma desigualdade para aquele que tem necessidades especiais, pois a prova não

considera o grau de dificuldade.” (Q4P04R08); “[...]Estas (pessoas com necessidades especiais) são sumariamente excluídas desse processo. Não há a elaboração de provas que atendam as especificidades desses alunos.” (Q4P04R15) e; “Na realidade, aos alunos com deficiência, basta justificar e apresentar o laudo, que nem precisam fazer a prova.” (Q4P04R16).

Esses relatos revelam efeitos excludentes e perversos da política sobre aqueles que ela, por meio do discurso de equidade, justamente deveria proteger. Freitas (2018) e Mainardes (2018) alertam que, sob a lógica da *accountability*, os sistemas de avaliação tendem a reforçar desigualdades ao priorizar o resultado, pois excluem ou marginalizam sujeitos que “ameaçam” a média institucional. O dado que não se encaixa no padrão é silenciado ou descartado.

Em alguns casos, a própria política estimula práticas de patologização para justificar o fracasso escolar que pode ser percebido na fala: “Há muita manipulação de resultados e, infelizmente, muitos diagnósticos são dados aos alunos com vistas a mascarar os alunos que não aprendem como especiais.” (Q4P05R01). Aqui, o que Foucault (1979) chama de governamentalidade se torna evidente, onde o poder se exerce não por coerção direta, mas pela produção de categorias, diagnósticos e verdades que regulam condutas.

A medicalização, entendida como parte dos dispositivos de saber-poder nas sociedades modernas e do entendimento da medicina como contribuidora para o controle e normatização dos comportamentos e a classificação (Foucault, 1979), tornam-se dispositivos de controle do “aluno-problema”, garantindo a aparência de eficiência institucional.

Além das desigualdades entre escolas e alunos, os cursistas identificam assimetria interna nas próprias instituições, com foco e recursos direcionados às turmas avaliadas como nas falas: “Na realidade, os alunos do 2º, 5º e 9º são supervalorizados no período das provas.” (Q4P03R16); “As salas das séries que são avaliadas são climatizadas e as outras não.” (Q4P08R29); “As salas de séries que participaram da avaliação são as melhores e os professores são bem mais cobrados e auxiliados.” (Q4P08R20) e; “Aí era desafio para todas as escolas trabalharem com equidade, não ter projetos de contraturnos só para o 2º ano e 5º ano.” (F4C23).

Essas falas traduzem a incoerência entre o discurso da equidade e a prática seletiva do sistema. A política, ao priorizar determinados grupos, reconfigura a justiça social em lógica meritocrática, valoriza o que é mensurável e desconsidera o direito à aprendizagem como princípio universal. Bourdieu (2007) e Ball (2012) convergem ao apontar que o discurso da excelência, quando dissociado das condições de base, opera como mecanismo simbólico de distinção e exclusão.

Apesar das críticas, algumas vozes reconhecem o potencial formativo do SPAECE, desde que os resultados sejam utilizados de modo reflexivo e não punitivo:

Vejo ainda muito distante esse acesso às oportunidades. O Spaece tem o potencial de contribuir significativamente para o aumento dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social na educação. [...] Isso pode levar a uma maior equidade na distribuição de recursos educacionais e na qualidade do ensino oferecido em diferentes regiões e contextos sociais. (Q4P09R37).

A fala sugere uma apropriação crítica da avaliação, próxima da perspectiva de Afonso (2009), que defende o uso da avaliação como instrumento de regulação democrática voltada à correção das desigualdades e à redistribuição de oportunidades.

Nessa leitura, o SPAECE poderia se reorientar para um modelo de *accountability* em uma perspectiva mais dialógica (MAINARDES, 2018), no qual os resultados subsidiem políticas de apoio e não apenas mecanismos de cobrança. As vozes dos professores mostram que os padrões de acesso e oportunidade no Ceará continuam profundamente marcados por desigualdades históricas. O SPAECE, ao padronizar critérios e ranquear escolas, reforça hierarquias e distinções simbólicas, transformando a busca por qualidade em um campo de competição. Nessa perspectiva, a performatividade (Ball, 2003) e o capital simbólico (Bourdieu, 1998) se combinam para legitimar desigualdades sob o discurso da meritocracia.

No que condiz mais especificamente as consequências inesperadas e aos efeitos colaterais, as falas dos cursistas indicam que o SPAECE, embora concebido como um instrumento de diagnóstico e aprimoramento da educação pública, tem gerado consequências não previstas e efeitos colaterais que reconfiguram as práticas pedagógicas, as relações de trabalho e o próprio sentido da avaliação escolar.

Os professores relataram uma sobrecarga emocional, desgaste, desvio de finalidade pedagógica e redução curricular, traduzindo, no cotidiano, as tensões entre o discurso da qualidade e a lógica do controle.

De início, o impacto psicológico da política aparece como uma das marcas mais sensíveis do processo, como em: “As crianças ficam tensas, ano passado teve uma aluna que até passou mal, ficou vomitando, sua mãe disse que ela nem tinha dormido direito preocupada com a prova.” (F4C01); “Sim. Tanto professores como alunos sofrem pressão em relação a essa avaliação. [...] Professores e alunos passam a sofrer de problemas emocionais como preocupação excessiva, ansiedade e há muita manipulação de resultados.” (Q4P05R01) e; “O Spaece pode causar estresse e ansiedade nos professores, pois eles podem se sentir pressionados para obter bons resultados com seus alunos. Isso pode levar ao burnout e à desmotivação profissional.” (Q4P05R12).

Fica evidente mais uma, pelos relatos, o que Ball (2003) denominou de terrores da performatividade, onde o medo de não corresponder às metas estabelecidas pelo sistema se institui. Nessa lógica, a avaliação deixa de ser instrumento de reflexão e passa a atuar como mecanismo de vigilância e autogestão emocional, no qual docentes e discentes interiorizam a cobrança por resultados. Outra leitura possível para esse fenômeno seria forma de governamentalidade (Foucault, 1979) em que o poder que conduz condutas, molda comportamentos pela via da comparação e da pressão.

Os efeitos também atingem a estrutura curricular e o modo de ensinar. As falas mostram a centralidade das provas e o estreitamento das práticas pedagógicas como nas afirmações de que: “Os alunos são forçadamente estimulados a estudar excessivamente os conteúdos de língua portuguesa e matemática.” (F4C02); “Incansáveis atividades que estão focando somente nos conteúdos que poderão vir na prova e nos resultados.” (F4C03); “Alguns alunos são condicionados a fazer somente simulados para o SPAECE. [...] Muitas escolas adotam planejamentos direcionados apenas para o SPAECE.” (F4C36); “A consequência inesperada do foco no Spaece é a diminuição do foco em outras disciplinas como as Ciências da natureza e humanas.” (Q4P05R17) e; “O foco excessivo em aplicar simulados, o

treino de itens com os alunos afim da memorização, a pressão dos gestores sobre os alunos e professores, negligência às disciplinas não avaliadas.” (Q4P05R49).

Essas narrativas revelam o deslocamento do eixo formativo para o eixo avaliativo, transformando a escola em um espaço de adestramento para o exame. Apple (2003) descreve esse processo como currículo estreitado, e Freitas (2009, 2018) o reconhece como um dos efeitos perversos da cultura de responsabilização (*accountability*): quando a busca por eficiência transforma o ensino em treinamento e a aprendizagem em repetição mecânica.

Outros cursistas associam o SPAECE a práticas de simulação e manipulação de resultados, ilustrando como o sistema de metas induz distorções éticas: “Há muita manipulação de resultados e, infelizmente, muitos diagnósticos são dados aos alunos, com vistas a mascarar os alunos que não aprendem como especiais.” (Q4P05R01) “Sim, em alguns casos existe uma preocupação para que as crianças sejam laudadas e que esses laudos adquiridos sejam aceitos pela SPAECE.” (Q4P05R44) “Os alunos com laudos são retirados das turmas avaliadas para não prejudicar o índice.” (Q4P04R20)

Esses trechos expressam o que Afonso (2009) chama de efeitos perversos da *accountability*, em que os mecanismos de controle baseados em desempenho geram condutas adaptativas, como fraudes e exclusões, que distorcem o propósito da avaliação. Na busca por manter bons índices, escolas e gestores acabam recorrendo a estratégias que preservam a aparência de sucesso, mas fragilizam o sentido ético e educativo do processo. Ball (2012) define isso como fabricação de performance: a fabricação do sucesso como simulacro de eficiência.

Além dos impactos éticos, há também o esgotamento físico e emocional da comunidade escolar diante do excesso de preparativos: “Pressão em fazer presença e desgaste na forma da condução dos preparativos.” (F4C46) “São muitos simulados, às vezes semanais. Os alunos cansam, perdem o interesse e o sentido do que estão fazendo.” (Q4P06R07) Essas falas mostram que a cultura de monitoramento contínuo, reforçada pela presença constante do SPAECE nas agendas pedagógicas, transforma o cotidiano escolar em um ciclo permanente de preparação e cobrança, corroendo o entusiasmo docente e a motivação estudantil. Mainardes (2018) observa que esse processo gera uma performatividade emocional, isto é, um estado de tensão

constante que esvazia o compromisso com o conhecimento e privilegia a visibilidade dos resultados.

Outro grupo de falas aponta para efeitos simbólicos e morais, como a estigmatização de escolas e a perda do sentido formativo da avaliação: “O SPAECE pode desencadear o afastamento da comunidade de uma determinada escola [...] uma vez que as famílias podem interpretar que esta é uma instituição que não oferta educação de qualidade.” (Q4P05R04) “Os resultados se tornam mais importantes do que o processo.” (Q4P10R20) “Os efeitos do SPAECE são sentidos diretamente pelas escolas, alunos e professores, todos trabalhando em prol de melhores resultados, ao invés de um avanço na aprendizagem, tornando o ensino em muitas realidades mecanizado.” (F4C41)

Esses testemunhos ilustram o que Bourdieu (2007) denomina efeito simbólico de distinção: a criação de hierarquias e estigmas dentro do campo educacional, onde o valor da escola passa a ser medido por indicadores públicos. O reconhecimento e o prestígio institucional tornam-se formas de capital simbólico, reforçando desigualdades e legitimando a meritocracia como critério de justiça.

Alguns professores também destacam o impacto sobre a gestão escolar e as relações profissionais: “Acredito que a substituição da gestão da escola quando não conseguem atingir as melhores notas é algo inesperado. Porque nem sempre a culpa pode ser atribuída aos gestores.” (Q4P05R19).

Esse relato demonstra como o sistema de metas e premiações produz efeitos políticos não intencionais, alterando a estabilidade institucional e gerando insegurança entre profissionais. Segundo Ball (2012), a performatividade reconfigura as identidades docentes e gestoras, fazendo com que o valor do trabalho seja medido por métricas e não por compromisso ético.

Por fim, as falas revelam uma crítica recorrente à contradição entre discurso e prática: “O Spaece é a estrela guia que orienta as ações da escola. Seja para o bem seja para distorções graves que possam ocorrer.” (F4C26) “Essa pressão por metas e resultados não corrobora para a real aprendizagem dos discentes.” (F4C26R1)

Tais observações sintetizam o paradoxo da política: o SPAECE, ao tentar induzir qualidade, acaba gerando comportamentos defensivos e estratégias de

sobrevivência institucional, distanciando-se de sua finalidade educativa. Para Freitas (2018), esse é o ponto em que a avaliação perde sua função pública e se converte em instrumento de governo pela comparação.

Em síntese, as falas dos professores demonstram que as consequências inesperadas e os efeitos colaterais do SPAECE são múltiplos e complexos. Envolvem pressões emocionais, distorções pedagógicas, manipulações éticas e desigualdades simbólicas, todos resultantes de uma cultura de performatividade que transforma a avaliação em fim, e não em meio. Como adverte Ball (2012, p. 32), “os sistemas performativos não medem apenas o trabalho, mas o remodelam”, e nesse processo, o SPAECE acaba por remodelar também o sentido do ensinar e do aprender nas escolas públicas do Ceará.

Como último ponto desse contexto, analisamos os efeitos macro e micro relativos à justiça social e equidade. Neste sentido, as falas dos cursistas revelam que o SPAECE produz efeitos que atravessam diferentes níveis da política educacional, em que de um lado, efeitos macroestruturais, que interferem nas políticas de gestão, financiamento e reconhecimento público da rede estadual e de outro, efeitos microssociais, vivenciados nas escolas, nas relações entre professores e alunos, e nas percepções de justiça e oportunidade.

Esses dois planos não são independentes, o texto da política molda a prática e, reciprocamente, a prática ressignifica o texto (Ball, 1994). No plano macro, o SPAECE atua como mecanismo de regulação e hierarquização institucional, associando mérito escolar à eficiência e à produtividade.

Alguns professores apontam que a política gera distinções e desigualdades simbólicas entre escolas e redes como em: “As escolas que obtêm resultados abaixo do esperado no SPAECE podem revisar seus currículos e planos de ensino para priorizar áreas onde os alunos demonstraram maior dificuldade.” (Q4P08R25); “Acredito que a substituição da gestão da escola quando não conseguem atingir as melhores notas, é algo inesperado. Porque nem sempre a culpa pode ser atribuída aos gestores.” (Q4P05R19) e; “Por ter um incentivo em dinheiro para as escolas, ela acaba tendo uma relevância muito grande para a gestão.” (F4C21).

Essas falas explicitam um processo de responsabilização vertical, no qual a busca por resultados redefine o papel das escolas e dos profissionais. Tal processo

representa um deslocamento da ideia de equidade para a de eficiência avaliativa, em que o valor da instituição é medido pelo cumprimento de metas, e não pelo compromisso com o direito à aprendizagem (Afonso, 2009).

A bonificação financeira e a substituição de gestores expressam uma lógica meritocrática que, sob o discurso da justiça, institucionaliza a desigualdade. Ainda nesse nível, o SPAECE aparece como dispositivo de visibilidade e distinção simbólica, projetando uma imagem pública de sucesso do sistema educacional cearense. Contudo, como alerta Freitas (2018), as políticas de resultados frequentemente ocultam as condições de base que sustentam os indicadores. A política, ao celebrar as médias crescentes, naturaliza as diferenças estruturais entre municípios, regiões e escolas, transformando a equidade em “gráficos de desempenho”.

No plano micro, percebemos que os efeitos emergem no cotidiano escolar, revelando as tensões entre o ideal de igualdade e as experiências concretas de desigualdade. Professores questionam a legitimidade das comparações e a padronização das avaliações, em suas falas: “Será justo comparar uma escola quilombola com uma de classe média? A realidade é totalmente diferente, o acesso, a estrutura e o apoio pedagógico também. A avaliação não considera isso.” (Q4P04R04) e; “Não. Por um lado, o SPAECE não é justo ao ranquear escolas pela mesma métrica sem considerar as suas territorialidades, singularidades dos alunos, os contextos socioeconômicos e produtivos do seu entorno.” (Q4P09R03).

Essas vozes ecoam o argumento de Bourdieu (1998) no que se refere ao pensamento que as políticas de avaliação, ao aplicarem critérios universais, reproduzem as desigualdades sociais sob o disfarce da neutralidade técnica. A mesma régua que pretende medir o mérito ignora as diferenças de capital econômico, cultural e simbólico entre os contextos escolares. Nesse sentido, o discurso da equidade acaba se convertendo em retórica performativa, uma promessa que se esvazia na prática cotidiana (Mainardes, 2018).

Além das comparações injustas, as falas apontam a priorização seletiva de turmas e disciplinas, que compromete a ideia de igualdade de oportunidades dentro das próprias escolas: “As salas das séries que são avaliadas são climatizadas e as outras não.” (Q4P08R29) “Na realidade, os alunos do 2º, 5º e 9º são supervalorizados no período das provas.” (Q4P03R16) “Aí era desafio para todas as escolas

trabalharem com equidade, não ter projetos de contraturnos só para o 2º ano e 5º ano.” (F4C23).

Esses relatos evidenciam efeitos distributivos duros e, até mesmo crueis, onde recursos, atenção e reconhecimento são concentrados nas turmas avaliadas, enquanto outras permanecem invisíveis. No interior da escola, instaura-se um sistema de distinções simbólicas (Bourdieu, 2007), onde a equidade é fragmentada e hierarquizada. A política, que deveria promover igualdade, termina por reforçar desigualdades internas se configurando como um exemplo de efeitos de segunda ordem (Ball, 2003), isto é, consequências simbólicas e subjetivas das políticas de performatividade.

Alguns cursistas reconhecem, porém, que o SPAECE pode ter um potencial diagnóstico importante, desde que os resultados sejam usados de modo formativo e contextualizado:

Vejo ainda muito distante esse acesso às oportunidades. O Spaece tem o potencial de contribuir significativamente para o aumento dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social na educação. Isso pode levar a uma maior equidade na distribuição de recursos educacionais e na qualidade do ensino oferecido em diferentes regiões e contextos sociais. (Q4P09R37).

Essa fala expressa a esperança de uma *accountability* democraticamente avançada (Afonso, 2009), baseada na reflexão e na cooperação, não na punição. Nessa perspectiva, a avaliação poderia servir como ferramenta de redistribuição simbólica e material, orientando políticas públicas voltadas à redução das desigualdades educacionais.

Contudo, a maioria dos cursistas ainda percebe o SPAECE como um sistema que mantém as hierarquias e transforma a equidade em competição ao afirmarem: “Os efeitos do SPAECE são sentidos diretamente pelas escolas, alunos e professores, todos trabalhando em prol de melhores resultados, ao invés de um avanço na aprendizagem, tornando o ensino em muitas realidades mecanizado.” (F4C41); “Os alunos com laudos são retirados das turmas avaliadas para não prejudicar o índice.” (Q4P04R20) e; “Minha escola vive sendo nota 10, mas há alunos que ainda não sabem ler.” (Q4P07R01).

Essas vozes revelam que a política de resultados promove eficiência estatística, mas não necessariamente justiça social. Freitas (2018) chama esse paradoxo de qualidade gerencialista, ou seja, uma qualidade que se mede, mas não se vive. Trata-se de uma forma de governo pela comparação, que transforma a equidade em performance e a aprendizagem em evidência mensurável (Ball, 2012; Foucault, 1979).

Em suma, percebemos a percepção dos cursistas sobre o SPAECE em um tipo de atuação simultânea em dois planos, o Macro, como estratégia de regulação e legitimação estatal, vinculada à eficiência e à visibilidade política e o Micro, como prática de diferenciação simbólica, que hierarquiza escolas, turmas e sujeitos.

Dessa forma, a desigualdade moderna opera menos pela exclusão direta e mais pela valorização diferencial (Bourdieu, 2007) e é exatamente esse o resultado que o SPAECE produz. Um enfeito em que todos participam, mas nem todos são reconhecidos igualmente.

Nesse sentido, o desafio, portanto, é reconstruir a ideia de justiça social no âmbito das políticas avaliativas, deslocando-a da lógica da competição para a lógica da solidariedade. Para isso, é preciso que a avaliação deixe de ser dispositivo de controle e se torne, como propõe Mainardes (2018), um campo de escuta, reflexão e redistribuição, uma condição necessária para que a equidade deixe de ser um discurso e se torne uma experiência vivida nas escolas públicas do Ceará.

#### **4.5 Categoria de análise 5: contexto de estratégia política**

Assim como nas categorias anteriores, a análise do contexto de estratégia política também foi realizada tomando como base os dados empíricos produzidos no Curso de Extensão junto a professores colaboradores. Para esta, o *corpus* de análise foi constituído pelas respostas dos professores especialmente ao Fórum 5, que discutiu a percepção dos cursistas sobre a criação e/ou reprodução de desigualdades por parte do SPAECE (além da maneira como isso ocorre) e pelas respostas às dez perguntas do Questionário 5, voltadas ao entendimento do SPAECE no que condiz às estratégias políticas, na perspectiva do ciclo de políticas (Ball, 2001).

Metodologicamente, continuamos a utilizar os pressupostos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011) (com categorização, codificação e interpretação) em diálogo com o referencial teórico. O que nos permitiu identificar núcleos de sentido recorrentes, os quais articulamos analiticamente as discussões das percepções dos docentes e dos aportes teóricos.

Nesse sentido, organizamos a análise relativa a esta categoria em 5 temáticas/momentos de forma sequencial, sendo elas o (i) diagnóstico crítico das desigualdades geradas/reproduzidas pelo SPAECE; as (ii) estratégias de enfrentamento às desigualdades; a (iii) articulação sistêmica e de governança relativas às políticas conectadas e a formação docente; as (iv) tensões e contradições e; as (v) perspectivas de cunho temporal e de sustentabilidade da política.

O contexto de estratégia política no ciclo de políticas, conforme delineado por Ball, Bowe e Gold (1992) e debatido por Mainardes (2006), constitui o momento em que as políticas públicas deixam de ser apenas textos normativos e se transformam em campos de ação, disputa e reinterpretação. É nesse espaço que as políticas são vividas, negociadas e traduzidas por diferentes atores sociais, produzindo tanto continuidades quanto resistências.

Este contexto exige uma análise crítica das desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas, sendo este um componente essencial que visa identificar os mecanismos pelos quais as políticas públicas podem perpetuar injustiças sociais.

As percepções dos professores cursistas revelam uma consciência aguçada sobre como o SPAECE opera enquanto dispositivo que, paradoxalmente, ao buscar equidade através da padronização, acaba por reproduzir e amplificar desigualdades estruturais.

Inicialmente, a primeira dimensão analítica do Contexto de Estratégia Política, tem como propósito identificar, classificar e interpretar as percepções docentes acerca das desigualdades geradas e/ou reproduzidas pelo SPAECE, bem como compreender os mecanismos pelos quais essas desigualdades são produzidas, reforçadas ou naturalizadas no cotidiano escolar.

A análise foi construída a partir das respostas do Fórum 5 e da questão 4 (Você acha que o SPAECE cria ou reproduz desigualdades? De que forma?) do Questionário 5, ambas centradas na discussão sobre a criação e ampliação do

sistema de avaliação cearense com relação às desigualdades entre escolas, alunos, professores e regiões.

Nas respostas analisadas, os participantes reconhecem que o SPAECE reproduz ou agrava desigualdades. As falas foram agrupadas em quatro tipos principais de percepção: desigualdades territoriais e socioeconômicas, derivadas da comparação entre escolas de contextos urbanos e rurais ou de diferentes condições materiais; desigualdades institucionais, associadas à infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos; desigualdades entre estudantes, relacionadas às condições familiares, culturais e de acesso à aprendizagem; e desigualdades simbólicas, resultantes da lógica meritocrática e das políticas de premiação e ranqueamento.

É notório, nas falas dos professores, que os mesmos percebem que a padronização dos instrumentos de avaliação é o principal mecanismo que transforma as diferenças em desigualdades. A fala de uma professora sintetiza esse diagnóstico:

Diante das desigualdades, precisamos criar estratégias que minimizem os danos causados. Uma das vantagens do Spaece é a possibilidade de visualizar, mesmo que segundo uma perspectiva quantitativa, o nível de proficiência dos alunos. A desvantagem é que, devido o Spaece utilizar instrumentos padronizados de medição, acaba padronizando os alunos, desconsiderando seus acessos, conhecimentos e contexto social. (F5C01).

Aqui, reconhece-se a utilidade diagnóstica do sistema, mas se denuncia a sua homogeneização estrutural. O instrumento que mede também define o que deve ser medido, ignorando saberes e contextos. Essa contradição pode ser entendida como um dos efeitos do que Bourdieu (2007) denominou como *habitus*, em diálogo com o poder simbólico, ou seja, a capacidade de importação de significados reconhecidos como válidos ainda que não pertencentes completamente a quem os reproduz.

Outros professores reforçam a crítica à comparabilidade injusta entre realidades desiguais quando afirma que o SPAECE: “Cria, avaliando uma rede na sua totalidade como se todos tivessem as mesmas condições iguais perante as condições de vida.” (F5C19), ou em “Cria sim, à medida em que padroniza as avaliações, seja na zona rural quanto urbana, desconsiderando os acessos e contextos desses alunos.” (Q5P04R17).

Essas falas evidenciam a percepção de que o SPAECE se fundamenta em uma concepção universalista e descontextualizada de qualidade, típica das políticas de resultados. Tal configuração expressa a racionalidade da governamentalidade neoliberal, em que o Estado atua por meio de normas, índices e metas, transformando diferenças sociais em variáveis de desempenho (Foucault, 2008).

Para além da padronização, os professores identificam outros mecanismos de reprodução das desigualdades, como a competição institucional, o ranqueamento entre escolas e a distribuição desigual de incentivos financeiros.

Uma professora comenta que: “O SPAECE gera desigualdades ao passo que não considera os contextos de cada escola. Os resultados são de certo modo maquiados e não representam a realidade.” (F5C46). Outro participante observa que “As escolas são avaliadas sem que se leve em consideração as diferenças de estrutura física, recursos e apoio pedagógico.” (F5C31).

As falas apontam que o modelo de avaliação ignora o princípio da equidade, comparando escolas desiguais como se fossem equivalentes. Isso gera uma falsa noção de reparação e igualdade (Freitas, 2014), pois o sistema faz crer que a igualdade de critérios implica igualdade de oportunidades, quando na verdade reforça a uma concepção institucional de estratificação.

Há também críticas à premiação por desempenho, vista como prática que intensifica a competição e amplia a exclusão: “Vejo como ponto positivo a premiação dos profissionais que atingiram um certo resultado positivo, mas é lamentável que essa prática aconteça e ainda receba aplausos, pois dessa forma o sistema só alimenta a desigualdade.” (F5C50).

A política de bonificação, ao recompensar resultados, introduz uma lógica meritocrática que desloca a cooperação entre escolas e professores para uma dinâmica de disputa. Tais estratégias de *accountability* funcionam como “mecanismos de privatização e de mercantilização da educação” (Afonso, 2009) por meio da supervalorização do mérito e reduzem a política pública a um mecanismo de premiação e punição. Neste sentido, o poder atua não pela coerção, mas pela indução de comportamentos, fazendo com que todos passem a se autorregular para não serem penalizados pela métrica.

Esse conjunto de percepções conflui para a ideia de que a performatividade cria uma forma de “moralização do desempenho” (Ball, 2001), em que ser bom significa produzir números satisfatórios, e não necessariamente promover aprendizagens significativas. Os professores percebem que, sob esse regime, o ensino se submete à lógica da visibilidade e o trabalho docente é redefinido como gestão de resultados.

Um dos participantes sintetiza a consequência dessa lógica: “O SPAECE cria desigualdades porque induz práticas de treinamento e ensino voltadas apenas aos descritores avaliados. Isso desvaloriza outras aprendizagens e marginaliza escolas com realidades mais difíceis.” (F5C24). Essa fala evidencia como o controle político da avaliação se infiltra no cotidiano pedagógico.

A homogeneização curricular e o foco nos resultados expressam a ideia da performatividade como “modo de regulação” (Ball, 2012), uma forma de controle à distância em que o Estado define metas e indicadores, enquanto as escolas internalizam a obrigação de cumpri-los.

A opinião crítica dos professores revela, portanto, que as desigualdades produzidas pelo SPAECE não são apenas efeitos colaterais, mas parte constitutiva de sua racionalidade política. O sistema se sustenta sobre uma tensão estrutural entre igualdade formal e desigualdade real. O tratamento uniforme de contextos desiguais legitima hierarquias e invisibiliza as condições que limitam a aprendizagem.

Ao apontarem essas contradições, os docentes se posicionam como sujeitos analíticos da política, capazes de reconhecer os efeitos do poder e as limitações da racionalidade avaliativa. Suas falas configuram uma forma de resistência simbólica, um discurso alternativo que, conforme Ball (2012), emerge dentro do próprio campo da política, revelando fissuras e questionando seus fundamentos.

Os professores descrevem um sistema que, sob a promessa de equidade e transparência, recria desigualdades históricas e institucionais, intensifica a competição e submete o currículo à lógica da mensuração. As percepções coletadas confirmam que o SPAECE funciona simultaneamente como instrumento técnico de diagnóstico e dispositivo político de distinção, operando dentro de uma racionalidade performativa que combina controle, hierarquia e legitimação.

Essa leitura permite compreender o contexto de estratégia política como o espaço onde a luta por equidade se manifesta também como disputa por significados, um campo em que os professores resistem, reinterpretam e denunciam os efeitos perversos de uma política que, embora se apresente como promotora da qualidade, continua a reproduzir as desigualdades que afirma combater.

Com relação às estratégias de enfrentamento às desigualdades, percebemos as percepções tanto a nível coletivo como no nível individual. Logo, buscamos compreender como os professores, ao reconhecerem as desigualdades geradas ou reforçadas pelo SPAECE, formulam estratégias de enfrentamento e transformação, tanto no plano das ações institucionais quanto no âmbito das práticas docentes.

A análise baseia-se nas respostas às questões 5, 6 e 9 do questionário 5 que solicitou aos cursistas indicar quais ações poderiam ser tomadas para reduzir desigualdades, quem deveria implementá-las e como os próprios professores poderiam agir para promover mudanças.

Nesse sentido, o contexto de estratégia política é também o espaço da ação e da agência, onde os sujeitos reinterpretam e transformam as políticas a partir de suas práticas e discursos. Diante de políticas fortemente regulatórias, os professores não apenas se submetem, mas criam formas de ressignificação, operando “táticas de sobrevivência e subversão” no interior da regulação (Ball, 2001; 2012), o que dialoga com o papel da docência como atividade ético-política, na qual o professor age como intérprete e tradutor das políticas, equilibrando exigências externas e finalidades educativas (Contreras, 2002; Lopes, 2005).

Desta forma, o estudo das proposições docentes permite identificar formas de resistência criativa, estratégias de mediação e demandas de transformação sistêmica que emergem do cotidiano escolar.

O quadro 20 a seguir evidencia as respostas dos professores em diferentes escalas de proposição, que podem ser classificadas em quatro níveis de ação interligados:

Quadro 20 – Categoria de análise 5: níveis de ação

<b>Nível de ação</b>	<b>Características principais</b>	<b>Exemplos de código</b>	<b>Síntese</b>
Individual/ profissional	Ações de autorreflexão e reconfiguração da prática pedagógica; resistência crítica ao ensino voltado para o teste.	Q5P09R04, Q5P09R21	“Insubordinação criativa”, ressignificação da política em sala de aula.
Escolar/ institucional	Iniciativas colaborativas entre docentes e gestores; uso pedagógico dos resultados; reorientação do projeto político-pedagógico.	F5C10, Q5P06R41	Construção de espaços coletivos de reflexão e formação.
Sistêmico/ intergovernamental	Ações propostas para SEDUC/CE, municípios e Estado; reorganização do regime de colaboração; revisão de metas e critérios de ranqueamento.	Q5P05R10, Q5P06R01	Democratização e redistribuição de recursos.
Governamental/ estrutural	Reformulação das políticas de avaliação; integração entre diagnóstico e apoio pedagógico; políticas de equidade.	F5C01, F5C50	Transformações políticas de maior alcance.

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

A distribuição das falas mostra que as proposições individuais e escolares aparecem com maior frequência, evidenciando o papel ativo dos professores na

micropolítica da escola, enquanto as ações sistêmicas e governamentais surgem como reivindicações de justiça estrutural, direcionadas ao poder público.

As falas literais dos cursistas revelam um movimento simultâneo de resistência, proposição e reconstrução das práticas e sentidos da política. Há uma representação de natureza sistêmica, que visa reformar a própria lógica meritocrática do SPAECE, na fala diz que para lidar com desigualdades geradas precisa-se “Deixar de apresentar o ranqueamento entre as escolas, evitando assim a competição e oferecendo recursos a quem mais precisa.” (Q5P05R10). O colaborador propõe deslocar o foco do comparativismo para a redistribuição, invertendo a racionalidade de mercado que estrutura as políticas de resultados. Esse tipo de proposição rompe com o modelo de *accountability* punitiva e aproxima-se de uma concepção democrática e redistributiva de avaliação (Afonso, 2009).

Em outra fala a concepção de que “Essas ações podem ser tomadas por diferentes atores dentro do sistema educacional, incluindo governos federal, estadual e municipal, além de gestores escolares, educadores e comunidades educativas.” (Q5P06R01). Aqui, observa-se uma leitura sistêmica e colaborativa do enfrentamento das desigualdades. O professor reconhece que a solução exige corresponsabilidade multiescalar, apontando para o regime de colaboração como mecanismo de mediação política. Essa fala ecoa o argumento de Mainardes (2006), para quem o contexto de estratégia política é também o espaço da negociação entre atores e níveis de governo, onde as políticas se reconstróem por mediações e alianças.

Tentar estabelecer um equilíbrio entre as demandas de uma política pública focada em resultados e as outras dimensões necessárias à formação do aluno... e por último adotar uma atitude ‘insubordinada e criativa’, zelando pelas aprendizagens dos alunos e evitando que as tensões advindas dos ranqueamentos intoxiquem sua prática pedagógica. (Q5P09R04).

Esta fala representa bem a crítica docente. O professor reconhece a força regulatória do sistema, mas propõe resistir eticamente por meio de uma prática insubordinada e criativa, conceito que se aproxima da noção de tradução da política (Lopes, 2005) e da ética profissional (Contreras, 2002). A ação docente, aqui, é interpretada como uma forma de “governar a si mesmo” diante do controle externo, uma espécie de contra-conduta foucaultiana.

A ideia de que a prática pedagógica é também espaço de resistência pode ser percebida na fala de “Preparar os alunos para a vida e não para uma avaliação externa.” (Q5P09R21). Ao propor um ensino que transcenda a lógica avaliativa, o professor reivindica uma educação orientada para a formação humana, não apenas para o desempenho técnico. Essa perspectiva se alinha à crítica de Apple (2006), que alerta para o risco de o currículo ser reduzido àquilo que é mensurável, suprimindo dimensões éticas e culturais do aprender.

No sentido da natureza institucional, a fala “A escola deve criar momentos coletivos de estudo e reflexão sobre as avaliações, para que os professores compreendam melhor os resultados e planejem intervenções pedagógicas.” (F5C10) aponta para a necessidade de apropriação coletiva e formativa dos resultados, transformando o SPAECE em objeto de análise crítica e não apenas de cobrança. Tal proposição se aproxima da noção de governança participativa (Ball, 2012), que depende da existência de espaços democráticos de interpretação e decisão.

O papel do professor como agente propositivo e analista político da prática é reforçado na fala “Diante das desigualdades, precisamos criar estratégias que minimizem os danos causados.”(F5C01) já citada anteriormente. Não se trata apenas de identificar desigualdades, mas de atuar estrategicamente para reduzi-las. Essa consciência de agência é central no contexto de estratégia política, pois expressa a passagem da crítica à proposição.

As proposições docentes refletem um processo de reinterpretação ativa da política, que Ball (1994) denomina de *policy enactment*, ou seja, o momento em que a política é “encenada” e transformada pelos atores em contextos concretos. No caso do SPAECE, as falas mostram que os professores não o vivenciam apenas como instrumento de controle, mas como campo de disputa e reconfiguração simbólica.

As ações individuais expressam o que Contreras (2002) chama de obrigação moral dentro do conceito de autonomia do professor, onde a capacidade de agir segundo princípios éticos, ainda que sob constrangimentos institucionais. Já as ações coletivas e sistêmicas remetem à ideia de mediação política e social (Mainardes, 2006), segundo a qual as políticas se constroem por articulações entre níveis de governo e comunidades escolares.

O movimento de “insubordinação criativa” proposto por alguns cursistas revela formas de resistência micropolítica (Lopes, 2005), nas quais o professor negocia entre o cumprimento das metas e a preservação da integridade pedagógica. Trata-se de uma estratégia política de sobrevivência e ressignificação, que resguarda o sentido público da educação diante da lógica mercadológica da avaliação.

Além disso, o apelo por ações redistributivas e cooperação entre entes federativos (Q5P05R10 e Q5P06R01) demonstra consciência de que as desigualdades não podem ser combatidas apenas na escola, mas exigem decisões de caráter estrutural, como financiamentos, políticas compensatórias e revisão da lógica de premiação. Esse tipo de proposição remete à crítica de Freitas (2014) à *accountability* meritocrática, e à defesa de Afonso (2009) por uma *accountability* democrática, centrada na justiça social.

No que se refere a articulação sistêmica e governança, temáticas relativas às políticas conectadas e a formação docente, examinamos como os professores compreendem a articulação entre o SPAECE e outras políticas públicas, bem como as implicações dessa rede de interconexões para a formação docente, a governança educacional e a autonomia das escolas.

Baseamo-nos nas respostas às questões 1, 2 e 3 do questionário 5, que abordam a necessidade de formação continuada, o conhecimento sobre políticas derivadas do SPAECE e as percepções sobre ações governamentais correlatas. Esse debate se situa no campo em que as políticas são recontextualizadas e interligadas, revelando a teia de dependências, influências e coerções que compõem o sistema educacional. Ball (2012) define esse fenômeno como *policy ensemble*, ou seja, o conjunto de políticas interdependentes que formam uma governança simultaneamente descentralizada e controladora.

No caso do Ceará, o SPAECE opera como núcleo articulador de um ecossistema político-pedagógico que inclui o PAIC, o ICMS Educacional, o Prêmio Escola Nota Dez e diversos programas de formação docente. Tais políticas se retroalimentam por meio de um modelo de gestão por resultados, em que avaliação, financiamento e reconhecimento público estão estreitamente vinculados.

Assim, compreender como os professores percebem essas conexões é essencial para analisar o grau de transparência, mediação e apropriação crítica da política avaliativa.

Como classificação e organização temática das respostas, foram identificadas três dimensões principais de articulação: Formação docente e empoderamento profissional, referente à necessidade de ampliar o debate sobre avaliação, currículo e leitura crítica dos resultados; Políticas derivadas e ações correlatas, ligadas à percepção de que o SPAECE gera ou orienta outras políticas públicas, influenciando o planejamento das redes e escolas e; Governança e interdependência entre programas, que diz respeito à compreensão dos professores sobre a integração entre diferentes instrumentos de gestão educacional e o papel do Estado como coordenador dessa rede.

Levamos em consideração na categorização das falas a recorrência e profundidade dos argumentos, classificando-as como de alta, média ou baixa frequência, conforme a proporção de respostas que abordavam cada dimensão e o nível de elaboração reflexiva apresentado.

Percebemos que os professores reconhecem amplamente a necessidade de formações que abordem avaliação e currículo, como elemento essencial para compreender criticamente o SPAECE e utilizar seus resultados de modo formativo. Essa demanda é expressa em falas como: “Sim. A formação é necessária para ampliar a visão sobre avaliação e currículo e ajudar os professores a interpretarem e usarem os resultados das avaliações externas.” (Q5P01R01) e na fala: “As formações devem possibilitar compreender os descritores e não apenas ensinar a ‘treinar alunos’. É preciso discutir o porquê de cada resultado.”(Q5P01R08).

Essas falas revelam um entendimento pedagógico e político da formação: ela é vista não como mera capacitação técnica, mas como processo de leitura crítica da política, capaz de devolver ao professor o papel de sujeito interpretante. A democratização das avaliações externas depende da capacidade das escolas de se apropriar dos dados como instrumento de reflexão, e não como imposição de metas (Freitas, 2014).

No campo da articulação entre políticas, muitos professores percebem o SPAECE como matriz indutora de outras ações governamentais como em “O governo

do Ceará tem investido na formação continuada de professores com base nos resultados do Spaece. A política de avaliação serve de referência para as outras políticas.” (Q5P02R14); “Outras ações surgiram a partir do Spaece, como o PAIC e as premiações às escolas com bons resultados.”(Q5P02R22) e; “Todas as políticas públicas educacionais giram em torno do Spaece. Ele não é apenas uma avaliação de português e matemática; é o indutor da prática do planejamento e de todas as ações da escola.” (Q5P03R18).

As respostas demonstram consciência do papel central do SPAECE na definição de diretrizes pedagógicas e administrativas, confirmando que o sistema se consolidou como eixo estruturante da governança educacional cearense. Essa percepção de interdependência corrobora o diagnóstico de Azevedo (2020), segundo o qual o Ceará opera um modelo de governança integrada, em que a avaliação orienta o financiamento, a formação e o reconhecimento institucional.

Outras falas expressam tensões entre integração e controle, indicando que a articulação sistêmica pode tanto fortalecer quanto limitar a autonomia docente, as falas: “O Spaece influencia todas as ações da escola, mas às vezes sinto que ele dita o que devemos ensinar, como se o currículo fosse definido por ele.”(Q5P03R09); “A política de avaliação interfere em tudo o que fazemos. Precisamos seguir as orientações das metas, mas isso nos distancia da realidade dos alunos.” (F5C25) revelam o caráter ambíguo da governança que, por um lado, a articulação entre políticas amplia a coerência do sistema, por outro, reforça mecanismos de regulação e performatividade que constroem o trabalho docente. Ball (2012) argumenta que essa tensão é característica das políticas contemporâneas de governança híbrida, onde o Estado descentraliza a execução, mas centraliza o controle por meio de indicadores e padrões de desempenho.

O conjunto das respostas docentes nos permitiu observar um duplo movimento no interior do contexto de estratégia política: a apropriação crítica da política, expressa nas demandas por formação e compreensão dos resultados; e a percepção de centralização e controle, evidenciada pela influência do SPAECE sobre o currículo e a gestão escolar.

Esses movimentos refletem o que Ball (1994) denomina recontextualização o processo pelo qual os atores reinterpretam políticas globais (como *accountability* e

gestão por resultados) em contextos locais, produzindo tanto adesão quanto resistência.

As falas sobre formação docente ecoam a ideia de um certo “empoderamento” com um vies reflexivo, onde se articulam reflexão crítica, autonomia docente e emancipação profissional (Contreras, 2002; Lopes, 2005). Nesse sentido, a formação é entendida como espaço de consciência crítica e ação transformadora. Quando os professores afirmam que é preciso compreender o “Para preparar melhor os envolvidos no processo” (Q5P01R08), manifestam o desejo de transitar de um papel receptor da política para coprodutor de significados.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que “todas as políticas giram em torno do Spaece” (Q5P03R18) confirma o argumento de Azevedo (2020) sobre o *policy ensemble* cearense, em que a avaliação atua como instrumento de racionalização do sistema, conferindo coerência e legitimidade ao governo, mas também limitando a diversidade pedagógica.

Nesse sentido, as políticas de avaliação operam por meio de tecnologias de governamentalidade, que induzem comportamentos e definem o que pode ser considerado “verdade” no campo educativo (Foucault, 2008). O discurso da eficácia e da mensuração transforma-se, assim, em critério de racionalidade política.

Por outro lado, as propostas de formação, diálogo e reflexão coletiva indicam que os professores não ocupam um lugar passivo nessa rede de governança. Eles exercem uma atividade de micropolítica, reinterpretando as políticas e tentando reintroduzir dimensões éticas e humanizadoras no debate educacional. Essa postura reforça o que Mainardes (2006) descreve como a ação dos sujeitos na mediação das políticas, onde a reinterpretação local se torna forma de resistência e de construção de alternativas.

A análise da articulação sistêmica e governança revela que os professores compreendem o SPAECE como centro articulador do sistema educacional cearense, reconhecendo tanto seus efeitos positivos na organização das políticas quanto suas limitações em termos de autonomia e equidade.

De modo geral, há consenso sobre a necessidade de formação continuada que ultrapasse a dimensão técnica e promova leitura crítica e contextualizada dos resultados. Os docentes desejam compreender as avaliações não como instrumentos

de controle, mas como ferramentas de reflexão e aprimoramento da prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, identificam uma dependência excessiva do sistema em relação ao SPAECE, o que gera tensões entre coerência e padronização, colaboração e controle. Essa ambiguidade caracteriza o modelo de governança performativa (Ball, 2012), uma racionalidade que integra e fiscaliza ao mesmo tempo, o que desloca a autonomia docente para o interior de uma lógica de metas e resultados.

Contudo, as vozes docentes também nos evidenciam potenciais de emancipação ao propor formações, reflexões e apropriação crítica das políticas, os professores se afirmam como intelectuais reflexivos (Contreras, 2002), capazes de agir estrategicamente dentro das margens do controle, criando zonas de negociação entre prescrição e criação.

Esse movimento confirma que, mesmo em contextos de forte regulação, há espaço para resistência produtiva e reconfiguração política, dimensão essencial do contexto de estratégia política. Assim, as percepções sobre governança, formação e interdependência de políticas revelam que o SPAECE, embora funcione como eixo estruturante da política educacional cearense, é também objeto de reflexão e disputa simbólica. As falas docentes reconfiguram a narrativa oficial da avaliação, deslocando-a de um discurso de eficiência técnica para uma perspectiva formativa, participativa e ética, em que a política é repensada a partir do chão da escola.

Com relação às tensões e contradições, no tocante aos benefícios e os problemas, buscamos observar as ambivalências nas percepções docentes sobre o SPAECE, evidenciando as tensões entre os aspectos positivos e negativos atribuídos à política de avaliação.

Ao solicitarem aos professores que apontassem o principal benefício e o maior problema do sistema, as questões 7 e 8 do questionário revelaram uma visão complexa e crítica por parte dos colaboradores. Os docentes reconhecem avanços no diagnóstico e na sistematização dos dados, mas denunciam efeitos de controle, competição e esvaziamento pedagógico.

O contexto de estratégia política é o espaço em que as políticas deixam de ser coerentes e lineares, revelando contradições estruturais entre intenções e efeitos (Ball, 1994). As políticas de avaliação contemporâneas são atravessadas por uma

tensão constitutiva que ao mesmo tempo em que prometem transparência e qualidade, produzem formas sutis de regulação e performatividade (Ball, 2001; 2012). Nesse sentido, a ideia da qualidade frequentemente encobre a introdução de mecanismos de controle e responsabilização, deslocando o foco da formação para o desempenho e a competição (Freitas, 2014; Apple, 2006). Assim, compreender as percepções docentes sobre os benefícios e problemas do SPAECE significa reconhecer a coexistência de discursos de legitimação e resistência, o sistema é valorizado pela sua função técnica, mas questionado pela sua função política.

A análise das respostas às questões 7 e 8 seguiu os princípios da análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), com codificação das falas segundo dois grupos temáticos: a) Percepções positivas (benefícios reconhecidos pelos professores) e; b) Percepções críticas (problemas, efeitos e consequências indesejadas).

As falas foram agrupadas e comparadas, observando a frequência aproximada e o conteúdo semântico dominante, de modo a construir o quadro 21 relacionado as tensões dialéticas entre diagnóstico e controle, potencial formativo e performatividade, colaboração e competição.

Considerou-se alta frequência para temas citados em mais de 65% das respostas (como a utilidade diagnóstica e a ênfase excessiva em resultados), média frequência para temas entre 35–65% (como a formação e o uso pedagógico dos dados) e baixa frequência para temas minoritários, mas analiticamente relevantes (como a crítica à manipulação política dos resultados).

Quadro 21 – Categoria de análise 5: Benefícios e Problemas apontados

<b>Aspecto</b>	<b>Falas exemplares</b>	<b>Sentido predominante</b>	<b>Frequência aproximada</b>
Benefício: Diagnóstico e planejamento pedagógico	“O principal benefício na execução do SPAECE é a obtenção de dados detalhados que permitem diagnósticos precisos e o planejamento de	Reconhecimento do potencial analítico e da possibilidade de intervenção pedagógica.	Alta

	intervenções pedagógicas direcionadas.” (Q5P07R41)		
Benefício: Avaliação do sistema e acompanhamento da aprendizagem	“A avaliação ajuda a verificar o nível de aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas, servindo de base para melhorar o ensino.” (Q5P07R16)	Percepção do SPAECE como ferramenta de monitoramento e responsabilização pedagógica.	Média
Problema: Ensino para o teste e redução curricular	“Um dos maiores problemas na execução do SPAECE é o estímulo a práticas pedagógicas focadas exclusivamente na preparação para avaliações externas, o que pode reduzir o currículo e limitar a criatividade dos professores.” (Q5P08R41)	Crítica à performatividade e ao empobrecimento do ensino.	Alta
Problema: Pressão e competição entre escolas	“As escolas acabam competindo entre si para aparecer bem nos resultados. Isso cria ansiedade e desigualdade.” (F5C25)	Crítica à cultura do ranqueamento e à responsabilização docente.	Alta
Problema: Desvio do foco pedagógico	“O Spaece cria uma cultura de cobrança que afasta o professor do que é essencial: ensinar com sentido.” (Q5P08R23)	Denúncia da transformação da avaliação em instrumento de controle moral.	Média
Problema: Falta de retorno	“Os resultados chegam, mas não voltam como formação.	Percepção de que a avaliação não gera	Média

formativo e de diálogo	Faltam espaços para discutir o que fazer com os dados.” (Q5P08R29)	devolutivas formativas nem participação democrática.	
------------------------	---	--	--

Fonte: elaborado(a) pelo autor (2025)

Os depoimentos dos professores expressam uma tensão estrutural entre o reconhecimento técnico e a crítica da política avaliativa. Muitos reconhecem que o SPAECE possibilita diagnósticos mais precisos e planejamento pedagógico fundamentado em evidências. No entanto, quase na mesma proporção, denunciam que o sistema produz efeitos colaterais indesejados, como o estreitamento curricular, o aumento da pressão institucional e a competição entre escolas.

Em uma das falas o colaborador afirma que “O principal benefício na execução do SPAECE é a obtenção de dados detalhados que permitem diagnósticos precisos e o planejamento de intervenções pedagógicas direcionadas.”(Q5P07R41), reconhecendo o caráter potencialmente formativo da avaliação. O professor percebe que o SPAECE oferece instrumentos de análise importantes, mas implicitamente questiona o uso desses dados, um benefício que depende da mediação pedagógica.

A avaliação em larga escala pode cumprir uma função formativa apenas se houver espaços de devolutiva e apropriação crítica (Afonso, 2009), o que raramente ocorre em sistemas centralizados.

Em outra fala: “Um dos maiores problemas na execução do SPAECE é o estímulo a práticas pedagógicas focadas exclusivamente na preparação para avaliações externas, o que pode reduzir o currículo e limitar a criatividade dos professores.”(Q5P08R41). A crítica revela o efeito perverso da performatividade (Ball, 2001), a substituição da aprendizagem pelo treino, da reflexão pelo desempenho.

Sob essa lógica, a avaliação deixa de ser instrumento de conhecimento para se tornar instrumento de visibilidade, em que escolas e professores buscam “mostrar resultados” mais do que promover aprendizagens significativas. Entendemos como uma das expressões mais nítidas da governamentalidade neoliberal (Foucault,

2008), onde o poder se exerce pela indução de comportamentos e pela produção de auto avaliações contínuas.

Outra colaboração expõe que “As escolas acabam competindo entre si para aparecer bem nos resultados. Isso cria ansiedade e desigualdade.”(F5C25), associando a política de responsabilização à produção de subjetividades competitivas, nas quais o sucesso de uns implica o fracasso de outros. A cultura do ranqueamento, descrita também em outros depoimentos, transforma a escola em um espaço de disputa simbólica. Apple (2006) adverte que tais políticas “mercantilizam a educação pública”, substituindo a cooperação solidária por comparações meritocráticas.

Na fala: “Os resultados chegam, mas não voltam como formação. Faltam espaços para discutir o que fazer com os dados.”(Q5P08R29), emerge uma crítica à ausência de governança participativa de forma que os professores se percebam como receptores de resultados, e não como interlocutores. Essa constatação reforça o argumento de Freitas (2014) de que a política de responsabilização no Brasil é unidirecional, baseada em “prestação de contas sem retorno pedagógico”. O discurso docente reivindica, portanto, processos de devolutiva e formação, aproximando-se do ideal de uma *accountability* democrática (Afonso, 2009), que combina transparência com diálogo e corresponsabilidade.

Dessa forma, as falas dos docentes revelam a coexistência de dois discursos antagônicos e complementares em que um é o da legitimação técnica e o outro o da resistência crítica. No primeiro, o SPAECE é valorizado como ferramenta de diagnóstico e planejamento, o que evidencia o sucesso de sua institucionalização como política pública estável. No segundo, o sistema é percebido como mecanismo de controle e performatividade, que subordina o fazer pedagógico à lógica dos indicadores.

Segundo Ball (2012), essa contradição é constitutiva das políticas contemporâneas, em que elas dependem da adesão simbólica dos sujeitos, mas funcionam, na prática, como dispositivos de vigilância e regulação. Freitas (2014) reforça que, no Brasil, a avaliação se consolidou como instrumento de controle técnico-político, ainda que sob o discurso da melhoria da qualidade. Por sua vez, Apple (2006) interpreta essas políticas como parte do avanço da agenda neoliberal na

educação, em que resultados numéricos se convertem em capital político e econômico.

Ao analisarem essas contradições, os professores atuam como sujeitos reflexivos da política, que não apenas vivenciam, mas problematizam os efeitos do poder. Eles reconhecem que o mesmo instrumento que fornece informações úteis também define o que deve ser valorizado como aprendizagem, moldando práticas, currículos e subjetividades docentes.

Com relação às perspectivas temporais e de sustentabilidade da política, observamos as percepções dos colaboradores sobre a continuidade e a sustentabilidade do SPAECE, considerando as expectativas de transformação ou permanência da política nos horizontes de curto, médio e longo prazo. Buscamos compreender como os professores leem a historicidade do sistema, os sinais de consolidação institucional e as possíveis tensões que podem comprometer seu futuro.

O contexto de estratégia política envolve também a temporalidade das políticas, isto é, a maneira como elas se mantêm, se adaptam ou se reconfiguram diante de novas conjunturas e atores (Ball, 1994; 2001). Ball (2012) destaca que a sustentabilidade de uma política depende de sua capacidade de reproduzir legitimidade simbólica e se ajustar a diferentes projetos de governo, o que confere ao Estado uma aparência de continuidade técnica, ainda que sob dinâmicas políticas mutáveis.

No caso do Ceará, o SPAECE é amplamente reconhecido como política de Estado, construída por meio de mecanismos de institucionalização, regime de colaboração e vinculação orçamentária. Entretanto, a percepção docente revela tensões entre permanência e exaustão, entre inovação e desgaste e entre confiança e crítica. Nesse sentido, a longevidade da política depende da reapropriação que as escolas fazem dela e da possibilidade de reconstruir seus sentidos em termos formativos, democráticos e de justiça social.

Sob a perspectiva de Bernstein (1990, 2000), trata-se de um dispositivo com classificação forte e enquadramento rígido, que necessita de recontextualizações locais para que o controle técnico não elimine o sentido pedagógico.

Nessa temática, a análise se deu especialmente sob a questão 10 do questionário 5 e sobre o Fórum 5, com foco nas representações temporais (curto,

médio e longo prazo) com a categorização das respostas (Bardin (2016)) e no tom predominante das percepções, sendo eles: Otimismo (confiança na consolidação da política); Realismo crítico (reconhecimento da importância, mas com ressalvas sobre limitações) e; Pessimismo reflexivo (descrença na sustentabilidade do modelo sem reformulações profundas).

Após leitura flutuante e codificação, as falas foram agrupadas em três grupos temáticos principais: a continuidade com aperfeiçoamentos (percepção de que o SPAECE deve permanecer como política de Estado, desde que mantenha diálogo com a escola e seja aprimorado pedagogicamente); a continuidade condicionada a mudanças estruturais (reconhecimento de sua importância, mas com ênfase na necessidade de reformulação e maior equidade); o ceticismo/pessimismo no curto e médio prazos (leitura crítica que associa a política à pressão, competição e perda de sentido formativo).

A análise qualitativa privilegiou o significado discursivo das projeções docentes, buscando compreender como cada horizonte temporal expressa expectativas éticas, políticas e pedagógicas sobre o futuro do SPAECE.

Essa leitura em três partes permitiu observar padrões de estabilidade e crise simbólica da política, evidenciando como os docentes percebem os rumos e a durabilidade da cultura avaliativa cearense.

Com relação a continuidade com aperfeiçoamentos, um grupo de professores manifesta confiança moderada na permanência da política, valorizando seus efeitos estruturantes, mas exigindo reaproximação com o trabalho docente como pode ser percebido nas falas: “A curto prazo, fornece dados imediatos; no médio, contribui para políticas mais informadas; a longo prazo, pode influenciar positivamente a qualidade geral da educação.” (Q5P10R07) “Constitui-se atualmente e manter-se-á a médio e longo prazo como política de avaliação indispensável.” (Q5P10R12) “A longo prazo, o Spæce pode contribuir para melhorias significativas na educação, garantindo uma preparação mais eficaz dos alunos.” (F5C19).

Essas falas reconhecem a institucionalização do SPAECE como instrumento de diagnóstico e planejamento, defendendo sua continuidade desde que seus resultados sejam usados para intervenções formativas e não apenas para metas de desempenho. Em termos de Ball (1994), os docentes reconhecem a política como

“texto estabilizado”, mas buscam recontextualizá-la na prática, transformando o controle em orientação pedagógica.

No que se refere a continuidade condicionada a mudanças estruturais, outras falas expressam realismo crítico no sentido que a política deve continuar, mas precisa ser reformulada, como em: “A curto prazo gera tensão; a médio, pode gerar desigualdades; a longo prazo, pode garantir um aprendizado mais eficiente.” (Q5P10R08) “É necessário adaptar o SPAECE às realidades locais, tornando-o mais fiel e realista ao contexto de sala de aula.” (Q5P10R09) “A política precisa ser repensada e discutida para atender às diversidades e às especificidades de cada escola.” (F5C10).

Essas falas revelam a compreensão de que a sustentabilidade política depende da legitimidade pedagógica. Se o SPAECE continuar operando apenas como dispositivo de controle, corre o risco de perder adesão social e sentido ético. A permanência, portanto, é condicional à capacidade de renovar-se discursiva e institucionalmente.

Essas afirmações evidenciam como os professores reconhecem os avanços, mas denunciam o distanciamento entre o SPAECE e a realidade escolar. Eles reivindicam uma mudança de enquadramento (Bernstein, 2000) da política, uma redução do enquadramento rígido e maior espaço para traduções locais. Para Mainardes (2006), trata-se de tornar o contexto de estratégia mais dialógico, incorporando as vozes dos agentes da prática.

Com relação ao ceticismo/pessimismo performativo, um terceiro grupo adota tom pessimista, apontando a exaustão simbólica do modelo atual como em: “Curto prazo: vergonhoso. Médio prazo: esperançoso. Longo prazo: mudança de percurso.” (Q5P10R11) “Curto prazo: desrespeitoso. Médio prazo: esperança. Longo prazo: sonho.” (F5C31) “Sem solução no curto e médio prazo.” (Q5P10R13) “A pressão exercida sobre as escolas e professores de Língua Portuguesa e Matemática transforma o ensino em corrida por metas e resultados, afastando o foco da formação integral dos alunos.” (F5C25).

Essas respostas denunciam o mal-estar docente diante da pressão por resultados e da competitividade entre escolas. Elas explicitam a fadiga da performatividade (Ball 2001) e a desconfiança estrutural quanto à capacidade do

sistema de promover mudanças reais. As metáforas temporais expressam cansaço e desconfiança em relação à promessa de equidade futura, revelando o que Ball (2012) chama de efeitos colaterais da performatividade, a perda de sentido e de propósito moral do trabalho educativo.

Ao trazer as percepções por meio de palavras como “vergonhoso”, “pressão” e “corrida” os professores revelam o efeito disciplinador da política e sua transformação em rito burocrático. Nesse sentido, o poder circula pelas práticas cotidianas e atua na constituição de sujeitos controlados pelo discurso da eficiência (Apple, 2006; Foucault, 2008).

As percepções docentes sobre a sustentabilidade do SPAECE evidenciam que sua permanência política resulta de um equilíbrio tenso entre coerção e consentimento. De acordo com Ball (2012), a longevidade das políticas neoliberais depende de sua capacidade de se mover discursivamente, ajustando-se a diferentes governos sem perder o núcleo de controle. Bourdieu (2007) ajuda a entender esse processo como reprodução simbólica, onde o SPAECE se converteu em capital de legitimidade para o Estado cearense. Já Bernstein (1990, 2000) mostra que a sustentabilidade também é discursiva, ou seja, o discurso pedagógico oficial do SPAECE define o que é “conhecimento válido” e estabelece fronteiras entre o legítimo e o marginal.

Os professores, ao projetarem reformulações, tentam abrir o campo recontextualizador pedagógico, buscando restituir a autonomia de selecionar e sequenciar o conhecimento. Sob a ótica de Apple (2006) e Andrade (2023), a sustentabilidade do SPAECE será democrática apenas se romper com a lógica mercantil de *accountability* e se aproximar de uma responsabilização solidária. Pequeno (2019) e Santos (2007) lembram que a continuidade técnica precisa ser acompanhada de renovação participativa, uma política só é sustentável se incorporar a diversidade dos saberes e valores das escolas.

Por fim, Foucault (2008) reforça que a governamentalidade do SPAECE se mantém ao produzir sujeitos autogovernados pela lógica dos indicadores; questionar essa racionalidade é condição para recuperar o caráter formativo da avaliação.

Nesta seção, apresentamos a interpretação dos dados coletados, organizada nas categorias definidas a priori conforme a Análise de Conteúdo com

base no Ciclo de políticas. A partir dos discursos dos professores, foram identificadas dimensões que nos permitiu estabelecer uma análise estruturada e as interpretações evidenciaram percepções diversas sobre o caráter diagnóstico da avaliação, bem como outros elementos como a pressão por resultados, as condições institucionais, as adaptações pedagógicas e os efeitos da avaliação no cotidiano escolar.

Na próxima Seção, apresentamos a discussão dos resultados, articulando os dados coletados com o referencial teórico. Buscamos estabelecer uma relação entre o que foi prescrito e o que foi pode ser constatado a partir dos dados e orientados pelos objetivos específicos postos anteriormente. Dividimos a seção em três subseções que tratam sequencialmente da origem e legitimação; da manifestação na prática; e dos impactos, efeitos e estratégias com a finalidade de compreender como o SPAECE opera simultaneamente como instrumento de gestão, controle e produção de sentidos pedagógicos.

## **5 ENTRE O PRESCRITO E O PRATICADO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta seção, retomamos as questões que motivaram este trabalho e os objetivos que orientaram nossas investigações para tecer respostas fundamentadas nos dados encontrados, articulando-os com as teorias que fundamentam nossa análise. Assim, estabelecemos um diálogo entre o que foi empiricamente encontrado nas diferentes etapas da pesquisa e os problemas que emergem da investigação, buscando construir compreensão que supere as simplificações e reconheça as contradições, ambiguidades e possibilidades presentes na recontextualização de políticas educacionais.

É importante ressaltar que as respostas que aqui tecemos não pretendem ser definitivas ou totalizantes, mas antes são apresentadas como sínteses provisórias fundamentadas em evidências empíricas rigorosamente coletadas e provas. Compreendemos, como nos alerta Freitas (2012), que as políticas educacionais não podem ser reduzidas a objetos passíveis de compreensão linear, uma vez que sua materialização em contextos específicos produz efeitos multidimensionais que muitas vezes contraditórios entre si.

A questão central que orientou o desenvolvimento do nosso trabalho indagou como se deu o desenvolvimento do SPAECE enquanto política pública de avaliação no estado do Ceará considerando sua concepção, legitimação, suas implicações na prática, seus resultados, efeitos e desdobramentos.

Esta pergunta, formulada no início da pesquisa, comportava-se em múltiplas dimensões que exigiam investigação sistemática através de diferentes lentes teóricas e procedimentos metodológicos. Não se tratava de simplesmente descrever o SPAECE, mas de compreendê-lo como características complexas que emergem de processos de influência global, é legitimado através de textos legais, é dramatizado em práticas escolares cotidianas, produz efeitos heterogêneos e desiguais, e estimula estratégias variadas de atores educacionais.

A partir desta pergunta, derivaram-se três outras questões mais específicas, sendo elas: 1) De que forma o SPAECE se originou e se legitimou, especialmente de forma documental, enquanto política pública educacional?; 2) De que maneira o SPAECE, enquanto a política pública de avaliação educacional se manifesta na prática?; e 3) Quais os principais impactos, resultados, efeitos, desdobramentos e estratégias que têm como base o SPAECE?

Responder estas perguntas requeria uma compreensão teórica profunda dos conceitos que estruturam políticas educacionais e também suscitou muita aprendizagem a partir das interpretações, experiências e resistências de professores que vivem diariamente entre o prescrito e o praticado.

## **5.1 Origem e Legitimação**

A primeira questão da pesquisa demanda uma compreensão de como o SPAECE emergiu e se consolidou como política legítima no estado do Ceará. Para respondê-la, precisamos retomar ao contexto de influência, espaço onde as ideias circulam, as disputas acontecem, e certas visões ganham hegemonia sobre outras.

Os dados coletados na análise documental revelaram que o SPAECE não surgiu de demanda espontânea das escolas cearenses. Sua origem está intrinsecamente ligada às influências externas que marcaram o Brasil nos anos 1990.

Este foi um momento histórico em que organismos internacionais trouxeram fortemente o discurso sobre qualidade educacional, o que culminou na mensuração desse índice através de avaliações externas de larga escala.

O PISA, lançado no final dos anos de 1990 e iniciado em 2000, “como uma resposta da OCDE à necessidade de os países-membros disporem, com regularidade, de dados fidedignos sobre as competências dos jovens escolarizados e sobre o desempenho dos sistemas educativos” (Carvalho, 2016, p. 601), exemplifica este movimento global, oferecendo um modelo que seria replicado em múltiplos países, inclusive o Brasil. Pode até parecer coincidência com a instituição do SPAECE em 2000 (Portaria nº 101/00-GAB, de 15 de fevereiro de 2000), porém, nos embasamos fundamentalmente que Bernstein (1996) ao entender que esta apropriação não foi meramente “importação” de modelo internacional.

Foi uma recontextualização conforme interesses políticos específicos do estado do Ceará. Os dados legislativos mostram que enquanto as influências globais propagavam avaliação como ferramenta de qualidade, o contexto político cearense, marcado por reformas do Estado, adoção de modelos gerencialistas, e busca por diferenciação do Ceará como estado inovador, fornecia solo fértil para que essas influências frutificassem de forma particular.

Os gestores cearenses, especialmente a partir de meados dos anos 1990, apropriaram-se desta narrativa internacional e a reconfiguraram para suas necessidades políticas locais. O SPAECE, criado em 1992, embora oficialmente estruturado e expandido posteriormente, emerge neste contexto como resposta simultânea a pressão internacional por modelos *accountability* na educação, pela necessidade de gestores estaduais por legitimarem suas gestões utilizando diagnósticos quantitativo e por um projeto de posicionar o Ceará como um modelo em educação.

Este posicionamento estratégico foi fundamental, como demonstra em seu percurso histórico e junto aos documentos que o subsidiam, a partir dos anos 2000, o SPAECE começou a ser apresentado não apenas como ferramenta diagnóstica local, mas como modelo que poderia ser replicado em outros estados.

O Ceará se transformou em referência nacional em avaliação educacional, e o SPAECE se converteu em um produto de exportação de expertise. Isto é um

exemplo de como as políticas, operando através de contexto de influência, não são meramente implementadas, mas atuadas e ressignificadas conforme contextos políticos e ideológicos específicos.

Nesse sentido, se o contexto de influência mostra como as ideias circulam e ganham força, o contexto de produção do texto político revela como essas ideias são cristalizadas em documentos legais, portarias, resoluções. A análise dos 30 documentos coletados, abrangendo o período 1992-2024 conforme descrito na Etapa 2, revela um padrão significativo, em que os textos legais do SPAECE não oferecem uma coerência plena com seus interesses .

Tomemos, por exemplo, a Lei nº 15.923/2015, que revoga a Lei nº 14.371/2009 que institui o Prêmio Escola Nota Dez. O documento estabelece um prêmio “destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem”. Superficialmente, parece objetivo benevolente. Porém, a mesma lei estabelece mecanismos de diferenciação, ranqueamento e premiação financeira que transformam escolas em concorrentes.

Há, portanto, dois discursos simultâneos no mesmo texto legal, isto é, um discurso de reconhecimento e outro de competição, compatível com visão gerencial e neoliberal. Isto não deve ser encarado como um erro dos formuladores de política. Como Ball (2005) e Lopes (2005) demonstram que é uma característica estrutural de políticas em sociedades capitalistas que precisa manter aparências de serem boas e democráticas, enquanto funcionam como mecanismos de controle e diferenciação.

Os textos legais são ambíguos e esta ambiguidade é funcionalmente importante, pois permite que atores com leituras políticas distintas reivindicuem para si a intenção da política a alinhando com suas preferências. Educadores mais progressistas podem ler SPAECE como ferramenta diagnóstica que pode servir à uma educação emancipatória, enquanto gestores de ideais mais neoliberais podem ver nele um instrumento de responsabilização e eficiência utilizando a vinculação com premiações e *rankings* e agentes educacionais mais pragmáticos encará-lo como a realidade que está posta.

A análise histórica dos textos revela ainda uma transformação significativa ao longo das quatro fases documentadas:

- Fase 1 (1992-1999): Textos enfatizam conceitos como diagnóstico e subsídio a políticas. A linguagem é predominantemente técnica.
- Fase 2 (2000-2006): Textos começam a incorporar conceitos de indicadores, qualidade e monitoramento. Surge também a ideia de meta.
- Fase 3 (2007-2011): Textos articulam de forma mais explícita a avaliação com responsabilidade e premiação.
- Fase 4 (2012-2015): Os textos reforçam elementos de colaboração, mas sobre base já exigida de responsabilização.

Dessa forma, o que vemos é recontextualização histórica documentada, em que os mesmos documentos continuam sendo reinterpretados e ressignificados conforme mudam gestões, prioridades políticas e pressão do Estado Avaliador.

O SPAECE não é política fixa, mas ativa e continuamente reescrita através de novos decretos, portarias e orientações. É particularmente relevante notar que não encontramos em nenhum documento oficial a análise crítica das desigualdades que o SPAECE poderia reproduzir. Não percebemos o reconhecimento, de forma oficial, que escolas em contextos pobres enfrentam constrangimentos diferentes de escolas abastadas.

Os textos procedem como se o SPAECE operasse em contexto de igualdade de oportunidades, ocultando estruturalmente desigualdades pré-existentes. Isto remete ao entendimento de Freitas (2014) sobre a sociedade ser redimida na promoção de um suposto equilíbrio, quando na realidade as políticas não são neutras e legitimam exclusões.

Assim, respondemos à primeira questão específica por meio da ideia de que o SPAECE se originou através de articulação complexa entre influências internacionais sobre qualidade educacional mensurada por avaliação, contexto político cearense específico dos anos 1990 marcado por reformas do Estado e busca por diferenciação e recontextualização deliberada destas influências conforme interesses políticos locais de gestores que viam no SPAECE ferramenta de legitimação.

Sua legitimação ocorreu por meio de sequência de instrumentos legais que progressivamente reforçaram sua autoridade e transformaram seus significados. A ideia inicial de ser ferramenta diagnóstica foi progressivamente hibridizada com

discursos de *accountability* e premiação, onde os textos legais funcionaram como dispositivos deliberadamente ambíguos que autorizavam múltiplas interpretações, uma condição necessária para que a política ganhasse adesão de diferentes grupos.

## 5.2 Manifestação na prática

A segunda questão nos força a deixar um pouco de lado a análise de documentos legais e confrontar a realidade cotidiana para responder como professores, gestores, alunos vivenciam SPAECE no dia-a-dia de escolas. A pergunta exigiu um encontro entre a teoria e a prática, entre o prescrito (nos documentos) e o praticado (nas escolas).

Os dados encontrados no curso de extensão "Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações" (Etapa 3) revelam o que fundamentos através do ciclo de políticas, isto é, a implementação é inadequada para descrever o que ocorre.

O termo atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016) expressa muito melhor o que encontramos ao expressar a ideia de que os atores não implementam a política como se fossem objeto com significado fixo, mas a dramatizam, interpretam, traduzem, ressignificam em processos altamente contextualizados.

Isto parece de forma particularmente clara quando examinamos como 5 módulos do curso de extensão foram estruturados paralelamente aos 5 contextos do ciclo de políticas, e como os professores responderam a cada módulo. As respostas aos fóruns e questionários revelaram interpretações radicalmente diferentes sobre o que é e o que faz o SPAECE e concatenamos em 4 leituras.

A primeira leitura tem um caráter mais progressista e diagnóstico, em que os professores deste grupo interpretam o SPAECE como ferramenta genuinamente útil para diagnóstico. Ao utilizarem falas como "utilizamos para identificar fragilidades de aprendizagem" e o "SPAECE nos ajuda a entender aonde precisamos melhorar". Estes professores corroboram com a utilização dos resultados para subsidiar estratégias pedagógicas. O que se alinha com o discurso tido como oficial e progressista do SPAECE.

Em uma segunda leitura, percebemos uma ordem mais crítica e contestatória. Os professores ofereceram uma análise crítica e estrutural. Sua linguagem enfatiza: "Os resultados do Spaece influenciam diretamente os ajustes curriculares", "As formações de professores são voltadas para atender às demandas do SPAECE" e "toda a escola busca se adaptar". Estes professores situam o SPAECE no contexto maior de políticas de responsabilização globais e questionam a sua legitimidade enquanto estrutura.

De maneira mais pragmática e até conformada, em uma terceira leitura, os professores adotam uma posição ambígua que podemos entender como uma conformidade pragmática. Em falas como "Por mais que existam críticas [...] temos nele uma boa ferramenta"; "O spaece é a estrela guia que orienta as ações da escola. Seja para o bem seja para distorções graves que possam ocorrer" os professores expressam problemas com relação a avaliação ainda que a aceitando, mas questionam suas inconformidades.

Em uma quarta leitura, de tom mais híbrido e transformador, um grupo tem o pensamento estratégico que tentam subverter internamente a lógica do SPAECE. Falas como: "A partir dele é possível redefinir as estratégias, sem necessariamente seguir a cartilha da Secretaria" e "A interpretação das diretrizes é fundamental para o desenvolvimento das ações". Estes professores não negam o SPAECE, mas percebem que há meios de transformá-lo em ferramenta para fins educativos diferentes dos originalmente pretendidos.

As múltiplas interpretações nos mostram que o SPAECE não é vivenciado de maneira uniforme, porque os sujeitos ocupam posições estruturais distintas. Podemos entender isto não como uma subjetividade ou preferência individual, mas uma autonomia relativa (Bernstein, 1996). Como Bernstein (1996) argumenta, a autonomia é relativa e não é distribuída igualmente, ela tem influência da posição estrutural do sujeito da classificação e do enquadramento.

Além das interpretações divergentes, os dados também revelam manifestações observáveis e concretas de como o SPAECE reconfigura práticas escolares. a reorganização do calendário escolar, a seleção e priorização estratégica de conteúdos, a produção de materiais adicionais de preparação e o estreitamento curricular, são exemplos disso.

Isto corrobora com o entendimento de Santos e Ortigão (2016) e Freitas (2014) sobre estreitamento curricular como efeito previsível das avaliações em larga escala. É particularmente significativo que este estreitamento afeta desproporcionalmente estudantes mais vulneráveis. Nas escolas sem tanto recurso, a pressão por resultados frequentemente força a escolha binária entre tentar estudar um pouco de tudo ou focar no que vai ser testado, abandonando assim outros componentes do currículo.

Sobre isso Freitas (2014) teoriza quando coloca que as políticas de responsabilização reproduzem desigualdades enquanto parecem combatê-las. Dado que se parece objetivos, pois todos são testados pela mesma prova no mesmo formato, quando na verdade funcionam fortalecendo desigualdades já existentes através de mecanismo de culpabilização.

Respondemos, portanto, à segunda questão específica, entendendo que o SPAECE se manifesta na prática não como algo implementado mecanicamente, mas como processo vivo de interpretação e recontextualização em que atores desenvolvem estratégias variadas. Essas estratégias não são escolhas livres, mas condicionadas por posições estruturais que os atores ocupam nas posições institucionais.

### **5.3 Impactos, Efeitos e Estratégias**

A terceira questão exige uma análise dos impactos que o SPAECE produz, não apenas os intencionais, mas especialmente os não-intencionais, isto é, os contraditórios, problemáticos e que emergem de forma não-prevista.

Quanto aos efeitos Intencionais, aqueles previstos pela Política, os dados oriundos do Contexto de Efeitos mostram que em escolas que mobilizam recursos significativos O SPAECE trabalha como instrumento de diagnóstico e alguns gestores conseguem usar seus dados para tomar decisões sobre alocação de recursos, formação docente e identificação de escolas prioritárias.

Isto se alinha com a intenção original da política e representa seu aspecto progressista na utilização dos "dados para diagnóstico e melhoria".

Porém, simultaneamente, emergiram efeitos não-previstos que são mais preocupantes, listamos 5:

O primeiro relacionado à reprodução e legitimação de desigualdades, pois embora o SPAECE promova um discurso de igualdade de oportunidades, em que todos têm acesso à avaliação, seus efeitos frequentemente reforçam desigualdades pré-existentes através de mecanismo sofisticado que Bourdieu (1982) denominou de violência simbólica. Nesse sentido, o SPAECE legitima o desempenho desigual como se fosse mérito quando na verdade reflete desigualdades estruturais.

O segundo relacionado à intensificação do trabalho docente, em que os professores relataram que o SPAECE aumentou sua carga de trabalho. Não apenas pelo ensino voltado para o teste, mas por toda infraestrutura de monitoramento que o acompanha. Como relata um professor: "A gente trabalha muito mais. Não é cansaço apenas corporal, é mental mesmo. A gente quer fazer bem, mas sente a pressão o tempo todo". Isto se alinha com o que Ball (2012) chama de performatividade tomada como terror quando a performance se torna medida de valor pessoal, e se opera sob o medo permanente.

O estresse e a afetação emocional entram em um terceiro ponto, é perceptível na fala dos professores a produção de preocupação e ansiedade por conta do SPAECE que vão além dos resultados, mas incidem sobre como resultados podem ser interpretados com relação ao trabalho. O que exemplifica o mecanismo sutil de controle que Foucault (2008) analisa como não sendo uma coerção aberta, mas internalização da vigilância.

Uma quarta situação é a competição prejudicial entre escolas. Por meio das falas pode ser percebido que o ranqueamento de escolas impacta no trabalho interno.

Os impactos nas identidades dos estudantes que, embora a pesquisa não tenha coletado dados diretos de perspectiva estudantil, relatos de professores sugerem que o SPAECE afeta estudantes, especialmente aqueles com baixo desempenho.

Se o SPAECE produz efeitos, ficou claro que os atores educacionais não permanecem passivos ao desenvolverem estratégias variadas para lidar com as demandas que a política impõe.

Sintetizamos no quadro 22 a seguir:

Quadro 22 – Discussão dos resultados: Estratégias Docentes

<b>Estratégia e Porcentagem Aproximada</b>	<b>Síntese</b>	<b>Falas de exemplo</b>
Conformidade Formal	integrando-o genuinamente em suas concepções de boa prática pedagógica	SPAAECE não é perfeito, mas é uma ferramenta válida para avaliar a aprendizagem. A gente trabalha com ele porque acredita que ajuda
Conformidade Crítica	posição ambígua: participar formalmente de tudo o que o SPAECE exige (planejamento em torno de matrizes, preparação de alunos, preenchimento de formulários), MAS questionam internamente e frequentemente ressalvam	Faço porque é obrigado. Mas não concordo com redução de educação a esse tipo de teste
Resistência Criativa	Subversão da lógica da avaliação	A partir dele é possível redefinir as estratégias, sem necessariamente seguir a cartilha da Secretaria

Elaboração própria (2025)

É importante destacar a ausência de resistência coletiva (0% das respostas), dado que nenhum professor entrevistado relatou participação em

mobilizações sindicais ou coletivas contra SPAECE. Isto pode revelar como o neoliberalismo consegue isolar os atores, em que cada uma das pessoas individualmente com pressão, impossibilitando a resistência coletiva que poderia ser eficaz.

Respondemos, portanto, à terceira questão específica com a ideia de que o SPAECE produz efeitos contraditórios em que, por uma lado, há uma melhoria mensurável em proficiências em algumas escolas como efeito intencional e, simultaneamente por outro, reprodução de desigualdades, intensificação docente, estresse psicológico e competição prejudicial (efeitos não-intencionais).

## 6 CONCLUSÃO

O percurso investigativo que empreendemos ao longo desta pesquisa nos ofereceu oportunidade singular de compreender o SPAECE, não como objeto técnico isolado, mas como política pública entrelaçada em tramas complexas de poder, influência, recontextualização e produção de efeitos contraditórios.

Esta seção final sintetiza os aprendizados acumulados, a partir de toda a experiência da investigação, para apresentar nossas conclusões fundamentadas, agendando as limitações do trabalho e abre possibilidades para futuras pesquisas e ações transformadoras no campo da educação pública cearense.

Retornando à tese da nossa investigação ao afirmarmos que: o SPAECE se configura como política pública de avaliação que, na sua concepção e escrita, foi influenciado de diversas formas que ecoam na atualidade, retrata as intenções do governo do estado do Ceará e, ao longo de sua trajetória de existência, além de se manifestar no cotidiano dos espectadores educacionais, desde os alunos e professores, até a própria concepção de educação estadual enquanto rede, por meio de mecanismos de poder capazes de modificar a dinâmica das escolas, trazendo como resultados um fomento a ações de ranqueamento e uma cultura de performance por meio de estruturas de responsabilização dos sujeitos e entidades envolvidas.

Os dados coletados confirmam a ideia desta tese, com aprofundamentos e ressalvas importantes. Elencamos:

Nas influências diversas da concepção estão muito presentes os contextos e organismos internacionais, bem como os interesses políticos de gestores estaduais.

Nos ecos até dias de hoje as leis que reforçam o ranqueamento e as premiações, bem como a estruturação das escolas em torno de SPAECE, mas ecos não são simples reproduções, são recontextualizações contínuas onde os significados se transformam.

Na manifestação do SPAECE no cotidiano de atores, a avaliação é vivenciada por professores, gestores e estudantes em práticas diárias, entretanto com

uma variação importante, pois há múltiplas interpretações que variam conforme posições estruturais de atores.

Nos Mecanismos de poder, estes não são apenas técnicos, mas são dispositivos de governamentalidade que produz "sujeitos autorregulados" que promovem a internalização da vigilância sobre desempenho.

No ranqueamento e na cultura de performance, os dados mostram o uso de *rankings*, pressão por desempenho e diferença entre escolas.

Na responsabilidade dos sujeitos, uma ressalva importante, ela é distribuída desigualmente.

A partir de um olhar mais crítico e depois da experiência da realização da pesquisa, percebemos que a tese, como inicialmente formulada, poderia sugerir certo determinismo, como se SPAECE determinasse completamente prática escolar. Os dados revelam uma realidade mais complexa, pois há estrangimentos estruturais, mas também há espaços de autonomia onde os atores desenvolvem estratégias criativas. O SPAECE não determina completamente, ele constrange e estrutura, mas deixa espaços de interpretação, contestação, transformação.

A tese também poderia sugerir que o SPAECE seria ruim como um todo. Os dados mostram que não. O que é pode ser entendido como ruim não é o SPAECE em abstrato, mas como ele opera em contexto de desigualdades estruturais, sua articulação com mecanismos de premiação e competição e como seus resultados são interpretados sob o viés de um mérito individual quando na verdade refletem desigualdades de origem.

Não acreditamos que a discussão se encerra nesse texto, mas antes de nos encaminharmos para o fim, é importante tecer considerações específicas dos dados.

Entre as limitações reconhecidas, temos que a pesquisa realizada não representa todo o estado do Ceará. Dinâmicas em municípios do interior ou outras amostragens de colaboradores podem (e vão) resultar em análises diferentes o que abre um campo de pesquisa vasto e necessário para aprofundamento e não inviabiliza o trabalho aqui realizado.

Outro ponto foi a via de seleção automática, em que os participantes do curso de extensão foram professores que se inscreveram voluntariamente. Logo, há

possibilidade de viés por, talvez, serem professores mais críticos ou mais específicos em reflexão sobre políticas, porém não deslegitima e ainda representa uma amostra de professores atuantes e implicados com a política em questão.

Temos também a perspectiva dos estudantes, pois a pesquisa coletou principalmente dados relativos à opinião dos professores. A perspectiva dos estudantes sobre SPAECE e como este afeta sua autoestima, motivação, relação com aprendizagem, permanece como lacuna importante.

Há ainda a análise longitudinal, dado que a pesquisa funcionou como fotografia de momento específico. Entretanto, outras perguntas podem e devem ser feitas, por exemplo, como as situações evoluem ao longo do tempo? Como novas gerações de professores lidam com SPAECE?

Um outro ponto é a análise de efeitos. Não nos aprofundamos em como o SPAECE afeta de maneiras diferentes espaços e grupos, tampouco realizamos pesquisa em recorte de gênero, raça, social, financeiro e inclusão, por exemplo.

Como possibilidades que surgiram durante o período de pesquisa e que ficam para um aprofundamento futuro apontamos: 1. pesquisas comparativas, como SPAECE x SAEB x sistemas de outros estados. O que afasta e aproxima as avaliações?; 2. Dados de alunos: Como alunos, especialmente aqueles com "baixo desempenho", vivenciam SPAECE? Como internalizam significados sobre sua "capacidade"?; 3. Análise histórica aprofundada: Como os efeitos evoluíram ao longo de mais de 30 anos de SPAECE? Como diferentes gerações de professores foram socializadas nesta cultura?; 4. Estudo de escolas premiadas: O que foi colocado em jogo? O que aprender com elas? e; 5. Estudos de impacto: Qual é o impacto real do SPAECE em indicadores como evasão, repetência, desempenho de alunos pobres? Cresceu ou houve desigualdade nos últimos 30 anos?

Esta seção representou o esforço de tecer respostas fundamentadas às questões de pesquisa que motivaram esta investigação. Procuramos evitar tanto o determinismo quanto o romantismo. Apresentamos um quadro mais realista, onde estruturas implicam mas não eliminam agência; atores têm criatividade, porém exercida dentro de limites que não controlam; políticas têm efeitos contraditórios distribuídos desigualmente.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que pesquisadores intensifiquem esforços para compreender e analisar de forma crítica as políticas públicas de avaliação, bem como seus respectivos laços com a vida em sociedade. Buscamos contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e reflexivos diante desse elemento social e balizador, sobretudo capazes de construir novos pensamentos e práticas especialmente no que condiz ao cotidiano escolar.

Encerramos este trabalho reconhecendo um sentimento de incompletude e inacabamento, pois, diante das temáticas aqui discutidas, permanece um vasto campo a ser estudado e problematizado. Encaramos o estudo, a pesquisa e a educação como agentes transformadores da sociedade. Essa percepção remete ao pensamento freiriano de que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Dessa forma, no entendimento de que uma das funções da pesquisa é, entre muitas outras, o de abrir caminhos para quem vem depois, espera-se que futuros estudos continuem a fomentar reflexões críticas sobre as políticas públicas educacionais, ampliando o debate e provocando transformações necessárias.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceituação alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.
- ANDRADE, Wendel. M. **As políticas públicas de avaliação e o currículo de matemática: efeitos e implicações**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, Manchester, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J. The teacher’s soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, 2003.

BERNSTEIN, Basil. **Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996b.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, controle simbólico e identidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: an essay. **British Journal of Education**, London, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto BRA/86/002**. Brasília, DF: PNUD, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 1988. Disponível em:

<https://www.senado.gov.br/legislacao/const/>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *In*: CNTE. **Cadernos de Educação**. Ano II, n. 3, p. 35-37, jan. 1997.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999.

BRASIL. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 mar. 2005.

BRASIL. **Parecer 08 de 5 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB). Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, nov. 2011.

CAETANO, Maria R.; MENDES, Valdelaine da R. Think Tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75939, 2020.

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. **PROINFANTIL**: política em ação nas narrativas das agentes de Educação Infantil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal, Fortaleza, 2020.

CARVALHO, Luis Marcelo de. Pisa, política e conhecimento em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 601-607, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H9sJdft9hdGMrt83R4GPGQB/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016168897>.

CEARÁ. Lei nº 12.612 de 7 de agosto de 1996. Define critérios para distribuição da parcela de receita do produto de arrecadação do ICMS pertencente aos municípios. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 1996.

CEARÁ. Portaria nº 101/00-GAB, de 15 de fevereiro de 2000. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 17 fev. 2000.

CEARÁ. Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002. Institui o prêmio educacional “Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade no Ceará”, relativo ao ano de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 25 fev. 2002.

CEARÁ. Lei nº 13.541 de 22 de novembro de 2004. Institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica - PMMEB, nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 24 nov. 2004.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais. Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE**: relatório geral. Fortaleza: SEDUC/CESGRANRIO, 2005.

CEARÁ. Lei nº 14.371 de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar-alfabetização (IDE-Alfa). **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 2009.

CEARÁ. Lei nº 14.483 de 8 de outubro de 2009. Institui a premiação para alunos do Ensino Médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 2009.

CEARÁ. Lei nº 14.484 de 8 de outubro de 2009. Institui o prêmio Aprender Pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 2009.

CEARÁ. Lei nº 15.922 de 15 de dezembro de 2015. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 2015.

CEARÁ. Lei nº 15.923 de 15 de dezembro de 2015. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 2015.

CEARÁ. Lei nº 16.144 de 7 de dezembro de 2016. Altera a lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 2016.

CEARÁ. Lei nº 16.448 de 12 de dezembro de 2017. Institui o prêmio Foco na Aprendizagem, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 2017.

CEARÁ. Lei nº 17.572 de 22 de julho de 2021. Dispõe sobre o Programa “Ceará Educa Mais”. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 22 jul. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Programa de aprendizagem do Ceará inspira política de alfabetização do Governo Federal**. Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2023/06/13/programa-de-aprendizagem-do-ceara-inspira-nova-politica-de-alfabetizacao-do-governo-federal/>. Acesso em: 12 fev. 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESPINOZA, Oscar. “Política”, políticas públicas y política educativa: reflexiones y enfoques alternativos. *In*: TELLO, César Germán (org.). **Los objetos de estudios de la política educativa**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 143-159.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FONTANIVE, Nilma et al. O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 6-34, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/291/280>. Acesso em: 12 fev. 2026.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOUVEIA, Karla Reis. **Política educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 48-60, 2001.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 38, p. 1-18, 2011.

HOSTINS, Regina C.; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, 2019.

IUNDES, Naile P. **A política curricular produzida pela escola como contraponto às políticas educacionais contemporâneas**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KETTLE, Donald Frank. **A revolução global da gestão pública: um relatório sobre a transformação da governança**. 2. ed. Washington: Brookings Institution Press, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100005>.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l.], n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2026.

LOTTA, Gabriela Spanghero. Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA*, 6., 2008, Campinas. **Anais[...]**. Campinas: Unicamp, 2008. p. 01-23

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; FARIAS, M. A. de. SPAECE: uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Revista de Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 525-547, 2016.

<https://doi.org/10.5020/23180714.2016.31.2.525-547>.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, 2018. <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marisa dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.)*. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. **London Review of Education**, London, v. 11, n. 3, p. 256-264, 2013.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MATOS, Ana Paula Pequeno. **Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de matemática e português do SPAECE**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

MESQUITA, Maria Verônica Furtado. **Apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua repercussão na Escola de Ensino Médio Raimundo Nonato Ribeiro em Trairi-CE**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Bernstein: alguns conceitos básicos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007.

MOTA JÚNIOR, Willame Pereira; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1157, out./dez. 2014.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; SANTOS, Maria José Carvalho; LIMA, Raimunda de Lourdes. Letramento em Matemática no PISA: o que sabem e podem fazer os estudantes? **Zetetike**, Campinas, SP, v. 26, n. 2, p. 375-389, 2018.

PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. São Paulo: UNESP, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAVITCH, Diane. **The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education**. New York: Basic Books, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SANTOS, Lucíola Licínio de Carvalho Pinto. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 15-49, dez. 2003. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000300003&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 nov. 2025.

SANTOS, Regina Leal. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: situando olhares e construindo perspectivas**. 2007. 184 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9975/1/Regina%20L%20Santos.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SANTOS, Maria José Carvalho et al. (org.). **Olhares sobre ensino e aprendizagem: propostas metodológicas**. E-book. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/58478>. Acesso em: 10 nov. 2026.

SANTOS, Maria José Carvalho; ORTIGÃO, Maria Isabel. Tecendo redes intelectivas na Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: relações entre currículo e avaliação externa (SPAECE). **REMATEC**, Natal, n. 22, p. 59-72, 2016.

SANTOS, Vivian. **Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal, Fortaleza, 2020.

SCHERER, Suely. Performatividade, trabalho docente e escola pública: uma análise sob a ótica das políticas educacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1-19, jul./set. 2020.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, mar./abr. 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEDUC. **SPAECE: história, memórias, atores e políticas (1992-2022)**. v. 1. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.

SILVA, Isabelle Fiorelli da. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 185-207, 2003. <https://doi.org/10.1590/0104-40602194>.

SILVA, Antonia Alves da; ORTIGÃO, Maria Isabel. O PISA como estratégia política de performatividade educacional e projeto de governança social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 58, p. 105-118, 2022.

SIMONS, Helen; PIPER, Heather. Questões éticas na geração de conhecimento público. *In*: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 32-48.

SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Teoria e método de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUSA, Sandra Zakia de. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003.

STOBART, Gordon. **Testing times**: the uses and abuses of assessment. Routledge, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David N.; VIDAL, Eloisa Maia. Política educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/87353>. Acesso em: 21 nov. 2025.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



### REDE NORDESTE DE ENSINO UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado pelo pesquisador **AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA** a participar de uma pesquisa intitulada **O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO CICLO DE POLÍTICAS**. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar o SPAECE, enquanto política pública de avaliação, ao longo da sua história e de seus desdobramentos, sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos:

- Realização de uma ação formativa (curso de extensão) na qual os participantes poderão colaborar com a pesquisa nos ambientes de interação da plataforma Moodle (fóruns e portfólio).
- Análise dos documentos da gestão pedagógica (PPP das escolas, plano curricular anual de matemática dos planos de aula e materiais didáticos utilizados pelos professores para o ensino de matemática)

A participação nesta pesquisa não é obrigatória e, a qualquer momento você poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que o mesmo estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos na participação desta pesquisa, assegurando inclusive o seu anonimato. Porém, os riscos envolvidos com a sua participação nesse estudo podem se dar pelo desconforto na presença do pesquisador ao responder sobre a relação do SPAECE com as suas atividades laborais. Entretanto, este risco deve ser minimizado através do respeito entre os envolvidos no processo de pesquisa, como também no atendimento à vontade de participar ou não desta pesquisa.

Os benefícios desta pesquisa estão relacionados a contribuição acerca da compreensão da relação do SPAECE com seus efeitos produzidos nas várias esferas educacionais e em diferentes contextos. Caminhando assim, para uma melhor compreensão sobre a relação de influência das Políticas Públicas de Avaliação no ambiente escolar, isto numa perspectiva de análise crítica e reflexiva, de modo a proporcionar aos docentes uma melhor interpretação e recontextualização dessas políticas nos espaços escolares.

Enquanto produção acadêmica, esperamos obter uma melhor compreensão da relação SPAECE, políticas públicas e contextos educacionais para melhor colaborar com outros estudos. Além disso, é interessante demonstrar como a academia pode cooperar incentivando para a melhoria da educação.

Informo ainda que o(a) participante não receberá nenhum pagamento pela participação da pesquisa. A participação dele(a) poderá contribuir para a realização do estudo sobre a análise do SPAECE e sua relação com a educação cearense. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação, exceto aos responsáveis pela pesquisa, a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

O(a) participante desta pesquisa estará recebendo uma via deste termo.

Endereço responsável pela pesquisa:

**Nome:** Amsranon Guilherme Felício Gomes da Silva

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará

**Endereço:** Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-060

**Telefones para contato:** (85) 99938-7778

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome do(a) participante da pesquisa      Data      Assinatura

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome do pesquisador      Data      Assinatura

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome da testemunha      Data      Assinatura

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome de quem aplicou o TCLE      Data      Assinatura

## APÊNDICE B – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC VIA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO CICLO DE POLÍTICAS

**Pesquisador:** AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 81528924.4.0000.5054

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educacao

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.172.876

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto propõe uma pesquisa básica, com características da pesquisa bibliográfica, documental e de campo como método de investigação tratando da análise do Spaece, enquanto política pública de avaliação, ao longo de sua trajetória, considerando sua concepção, legitimação, implicações no contexto de prática, seus resultados, efeitos e desdobramentos, utilizando como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas. A abordagem será qualitativa do tipo exploratória pois visa identificar as concepções e entendimentos dos sujeitos, sobre uma política pública educacional do estado do Ceará e consequentemente estabelecer uma relação entre o pesquisador.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Analisar o Spaece, enquanto política pública de avaliação, ao longo de sua trajetória, considerando sua concepção, legitimação, implicações no contexto de prática, seus resultados, efeitos e desdobramentos, utilizando como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas.

Objetivo Secundário:

- Compreender a concepção do Spaece enquanto política pública, observando as influências que desencadearam na sua criação;

2 -Debater sobre os textos, documentos e leis que subsidiam o Spaece, analisando de forma

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 7.172.876

crítica as mensagens, os grupos de interesse e a quem estas se destinam;

3 - Refletir, a luz das participações dos professores, em uma formação docente, sobre as implicações e os impactos do Spaece na vivência escolar;

4 - Apresentar as implicações, causas e efeitos do Spaece a partir das contribuições dos professores através de uma ação formativa

5 - Investigar os desdobramentos e estratégias políticas que surgiram ou tem como base o spaece.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Desconforto na presença do pesquisador ao responder sobre a relação do Spaece com as suas atividades laborais. Entretanto, este risco deve ser minimizado através do respeito entre os envolvidos no processo de pesquisa, como também no atendimento à vontade de participar ou não da mesma.

**Benefícios:**

Como benefícios, esta pesquisa levantará discussões em vários âmbitos, entre eles, o da da formação de professores, políticas públicas de avaliação, avaliação em larga escala, currículo e ensino de matemática, dado que um dos objetivos é fazer a correlação entre as concepções dos professores vivenciam a política na prática com outros elementos que fazem a política. A pesquisa irá auxiliar na formação dos professores, na construção de um docente reflexivo, bem como em possibilidades para o ensino e aprendizagem de matemática, especialmente nas séries impactadas pelo Spaece.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto em questão está com a escrita razoável. Porém, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC**



Continuação do Parecer: 7.172.876

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2361826.pdf	05/09/2024 15:26:05		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	05/09/2024 15:25:16	AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCEP.pdf	05/09/2024 15:22:01	AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/09/2024 15:21:21	AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOSassinado.pdf	04/07/2024 22:05:01	AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_SOLICITANDO_APRECIACAO_CEP_UFC.pdf	04/07/2024 22:02:28	AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	04/07/2024 21:59:35	AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES_ENVOLVIDOS_NA_PESQUISA.pdf	04/07/2024 21:58:39	AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISAassinado.pdf	04/07/2024 21:51:30	AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinado.pdf	04/07/2024 21:31:55	AMSRANON GUILHERME FELICIO GOMES DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 7.172.876

Não

FORTALEZA, 21 de Outubro de 2024

---

**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Telefone:** (85)3366-8344

**CEP:** 60.430-275

**Município:** FORTALEZA

**E-mail:** comepe@ufc.br

## APÊNDICE C – ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA (PORTUGAL)

**Dados do/da Entrevistado/a:**

**Nome:**

**Idade:**

**Cargo:**

**Formação:**

**Histórico de atividades**

### **Bloco 0: Conhecendo o sistema de avaliação**

**Foco: Como ocorre a avaliação em Portugal.**

Como funciona a estrutura de ensino e como se dá o sistema de avaliação (prova de aferição e exames)

como se deu a evolução, mudanças..

1. Como funciona/se estrutura o sistema de avaliação educacional em Portugal?
2. Qual o papel da sua instituição neste processo?
3. Como o senhor/senhora considera a evolução do sistema de avaliação e quais as perspectivas futuras?

### **Bloco 1: Contexto de Influência**

**Foco: Como as políticas educacionais relacionadas à avaliação são formuladas, considerando influências internas e externas.**

1. Quais atores (governos, sindicatos, especialistas, organismos internacionais, etc.) influenciam mais diretamente as políticas de avaliação educacional em Portugal?
2. Como as tendências globais, como as avaliações internacionais (ex.: PISA), impactam o desenho das políticas de avaliação educacional no país?
3. Existe diálogo com a sociedade civil e as escolas na formulação das políticas de avaliação? Como ele ocorre?

---

### **Bloco 2: Contexto de Produção de Texto**

**Foco: Como as políticas de avaliação são formalizadas em documentos oficiais.**

1. Quais princípios orientam a formulação dos textos normativos sobre avaliação educacional em Portugal?

2. Como é garantido que as políticas de avaliação atendam às especificidades regionais e às demandas de diferentes contextos escolares?
  3. Como os documentos oficiais lidam com a questão da equidade e inclusão no contexto da avaliação educacional?
- 

### **Bloco 3: Contexto da Prática**

#### **Foco: Como as políticas são renovadas nas escolas e no cotidiano educacional.**

1. Quais os principais desafios enfrentados pelos professores na aplicação das políticas de avaliação educacional nas salas de aula?
  2. Há espaço para autonomia dos professores ou das escolas na adaptação das diretrizes de avaliação às realidades locais?
  3. Como é realizada a formação dos professores para que eles implementem as políticas de avaliação de forma eficaz?
- 

### **Bloco 4: Contexto dos Resultados**

#### **Foco: Impactos e efeitos das políticas de avaliação educacional.**

1. Quais indicadores são usados para medir o sucesso das políticas de avaliação em Portugal?
  2. Como os resultados das avaliações são utilizados para orientar políticas públicas e práticas pedagógicas?
  3. Existem estudos ou evidências que demonstram o impacto das políticas de avaliação na redução das desigualdades educacionais?
- 

### **Bloco 5: Contexto de Estratégia política**

#### **Foco: Como as políticas são revisadas e adaptadas ao longo do tempo.**

1. Quais mecanismos existem para monitorar e revisar continuamente as políticas de avaliação educacional?
2. Que mudanças recentes foram feitas nas políticas de avaliação educacional em Portugal e que causaram essas mudanças?
3. Existe alguma previsão ou tendência futura para o desenvolvimento das políticas de avaliação no país?

Outras perguntas

## **Bloco 0: Conhecendo o sistema de avaliação**

### **Foco: Como ocorre a avaliação em Portugal.**

1. Como o/a senhor/a vê os exames/o sistema de exames de Portugal?
2. Quais são os princípios fundamentais que orientam a avaliação em Portugal?
3. O que se faz com resultados?
4. Como se dá a devolutiva às escolas e aos alunos?
5. Existe treinamento/ensino intensivo para as provas/exames? (1 ou 2 meses antes)
6. Utiliza-se a TRI?
7. Qual a função dos exames? De que forma os exames regulam o sistema? É perceptível essa regulação?
8. A cultura de exames gera o que para o sistema educacional? Que tipo de melhorias? de que forma?
9. Os alunos com baixa aprendizagem nos exames, são ajudados? Há algum tipo de medida tomada a nível nacional para recuperação dos estudantes?
10. Como funciona a devolutiva por domínio (nos resultados)?
11. Existe algum tipo de ranqueamento entre os estudantes ou escolas?
12. A estrutura das avaliações muda de acordo com o governo?
13. Há como se utilizar politicamente dos resultados?
14. Como funciona o sistema de feedback para os alunos/pais/escolas/ sistema/ sociedade?
15. qual os objetivos dos exames?
16. Há penalidades ou bonificações a depender dos resultados?
17. O sistema de avaliações em Portugal pode ser considerado estável? Como ocorre essa estabilidade?
18. Qual a importância da avaliação para aprendizagem?
19. Há provas de aferição eletrônica? Como são realizados os exames?
20. Como está o processo de transição digital? Com está o processo de desmaterialização da avaliação externa, como funciona?
21. Como o sistema de avaliação educacional do seu país se alinha com as tendências globais?
22. Quais desafios foram enfrentados na implementação de avaliações educacionais e quais inovações estão sendo adotadas?

## **Bloco 1: Contexto de Influência**

### **Foco: Como as políticas educacionais relacionadas à avaliação são formuladas, considerando influências internas e externas.**

1. Quais são as influências e tendências presentes no sistema de avaliação de Portugal? Quais as perspectivas para ele?

2. Há influências globais/internacionais?(quais?) Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? tem relações com grandes empresas (banco mundial,ocde..)?
  3. De onde/como surgiu o sistema de avaliação de Portugal? Quais os principais marcos da história da avaliação em Portugal?
  4. Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
  5. Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
  6. Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
- 

## **Bloco 2: Contexto de Produção de Texto**

### **Foco: Como as políticas de avaliação são formalizadas em documentos oficiais.**

1. Quais os documentos que regulamentam a avaliação em Portugal?
  2. Existe alguma lei que determina e regulamenta as avaliações? em caso positivo, quando se iniciou a construção desse texto?
  3. Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da avaliação portuguesa? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
  4. Como o texto (ou textos) que fundamenta a avaliação foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
  5. Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
  6. Quais são os discursos predominantes e as idéias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
  7. É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
  8. Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
  9. Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)?
  10. Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?
  11. Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
  12. Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
  13. Os textos são acessíveis e compreensíveis?
-

### **Bloco 3: Contexto da Prática**

#### **Foco: Como as políticas são renovadas nas escolas e no cotidiano educacional.**

4. Como a política de avaliação é/foi recebida nas escolas? Como está sendo implementada?
  5. Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
  6. Há evidências de resistência individual ou coletiva?
  7. Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
  8. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
  9. Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
  10. Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
  11. O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?
- 

### **Bloco 4: Contexto dos Resultados**

#### **Foco: Impactos e efeitos das políticas de avaliação educacional.**

1. Qual o impacto da política para os alunos em geral?
2. Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?
3. Há consequências inesperadas? Quais?
4. Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?
5. Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que foi observado no contexto da prática pelo pesquisador? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?
6. Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?

7. O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados?
  8. Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
- 

## **Bloco 5: Contexto de Estratégia política**

### **Foco: Como as políticas são revisadas e adaptadas ao longo do tempo.**

4. Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso? Há conclusões similares em outros estudos da literatura?
5. Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?
6. As estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política investigada e para aspectos da política que deveriam ser repensados e redimensionados? Que outras estratégias são apontadas na literatura?
7. As estratégias delineadas são exequíveis e fundamentadas em referenciais teóricos consistentes?
8. Em que medida as estratégias delineadas pelo pesquisador contribuem para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva?
9. Como tais estratégias poderiam ser disseminadas?
10. As estratégias delineadas consideram os aspectos macroestruturais?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 1



### Questionário 1: contexto de influência

Olá cursista, este questionário é uma atividade do curso de políticas públicas de avaliação. A ideia é que você responda com suas próprias palavras os questionamentos abaixo. Não há juízo de valor sobre sua resposta, nem classificação sobre certo ou errado. Buscamos entender a sua compreensão e opinião sobre cada pergunta. Por gentileza, as responda da maneira mais completa possível. São apenas poucas questões.

E-mail\*

Nome completo\*

1. O que são Políticas Públicas?\*
2. Para que servem as Políticas Públicas?\*
3. Como as políticas públicas afetam sua vida?\*
4. Como as políticas públicas são criadas?\*
5. O que pode influenciar a criação de uma política?\*
6. Quem tem poder para criar uma política pública?\*
7. O que você entende por Política Pública de Avaliação? E como você percebe o Spaece neste contexto?\*
8. Como você acha/entende que surgiu o Spaece? explique com suas palavras\*
9. Quais são as influências que deram origem ao Spaece?\*
10. Quem você acha que se beneficia do Spaece? de que forma?\*

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO 2

Perguntas Respostas 58 Configurações



### Questionário 2: contexto de texto político

Olá cursista, este questionário é uma atividade do curso de políticas públicas de avaliação. A ideia é que você responda com suas próprias palavras os questionamentos abaixo. Não há juízo de valor sobre sua resposta, nem classificação sobre certo ou errado. Buscamos entender a sua compreensão e opinião sobre cada pergunta. Por gentileza, as responda da maneira mais completa possível. São apenas poucas questões.

E-mail\*

Nome completo\*

1. Quais os documentos que fazem uma política?\*
2. Quem pode elaborar esses documentos?\*
3. O que faz uma política ser legítima (oficial) ou não?\*
4. Você conhece algum documento que fala do Spaece? Qual? para quem você acha que ele foi destinado?\*
5. Você já recebeu alguma Formação sobre o Spaece? Como foi?\*
6. Como você considera seus conhecimentos sobre o spaece? Você consegue falar com propriedade dele para alguém?\*
7. Como são as notícias ou pronunciamentos que você já viu e o que envolve o Spaece? Que características eles têm?\*
8. Você acha que o Spaece sofre mudanças a depender da gestão? comente\*
9. Quem seriam as pessoas mais capacitadas para ministrar uma formação sobre o Spaece? porque?\*
10. O que você gostaria de saber sobre o Spaece?\*

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO 3

Perguntas Respostas 56 Configurações



### Questionário 3: contexto de prática

Olá cursista, este questionário é uma atividade do curso de políticas públicas de avaliação. A ideia é que você responda com suas próprias palavras os questionamentos abaixo. Não há juízo de valor sobre sua resposta, nem classificação sobre certo ou errado. Buscamos entender a sua compreensão e opinião sobre cada pergunta. Por gentileza, as responda da maneira mais completa possível. São apenas poucas questões.

E-mail\*

Nome completo\*

1. Você acredita que há alguma relação de influência entre o SPAECE e o currículo escolar vivenciado pelos professores?\*
2. Em caso positivo, como isso acontece?\*
3. Como o Spaece influencia na prática cotidiana da escola?\*
4. Como você percebe o Spaece e quais as suas implicações no contexto escolar?\*
5. Você percebe alguma relação entre as avaliações internas de aprendizagem desenvolvidas na escola com o Spaece? Que tipo de relação?\*
6. O Spaece interfere no processo de gestão pedagógica da escola? De que forma?\*
7. Você trabalha, em sala de aula, com algum material didático estruturado, ou projeto pedagógico, voltado para as habilidades avaliadas no Spaece? Como ocorre este trabalho?\*
8. Como acontece a escolha dos assuntos/conteúdos e das metodologias adotadas por você em sala de aula? Neste processo há alguma influência do Spaece?\*
9. Como você planeja suas ações pedagógicas a partir dos resultados do Spaece?\*

10. Existe algum projeto, ação, ou procedimentos pedagógicos desenvolvidos pela escola com fins de obter melhorar os resultados no Spaece? Qual? Comente\*

## APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO 4

Perguntas

Respostas

50

Configurações



### Questionário 4: contexto de resultados e efeitos

Olá cursista, este questionário é uma atividade do curso de políticas públicas de avaliação. A ideia é que você responda com suas próprias palavras os questionamentos abaixo. Não há juízo de valor sobre sua resposta, nem classificação sobre certo ou errado. Buscamos entender a sua compreensão e opinião sobre cada pergunta. Por gentileza, as responda da maneira mais completa possível. São apenas poucas questões.

E-mail\*

Nome completo\*

1. Como ocorre a sua rotina pedagógica na escola, envolvendo o planejamento, a realização das aulas e os processos de avaliação?\*
2. Qual a sua compreensão sobre currículo educacional? E como você percebe que ele se manifesta no ambiente escolar?\*
3. Qual o impacto que você percebe do Spaece para os alunos?\*
4. Você percebe algum impacto diferenciado do spaece para grupos específicos? (classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?\*
5. Há consequências inesperadas? Quais?\*
6. Você conhece alguma divulgação de dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?\*
7. O que você percebe de diferente e de parecido entre os dados oficiais e o que observa no espaço escolar?\*
8. Você percebe alguma mudança na estrutura da escola ou na prática de sala de aula com o resultado do Spaece? Quais são?\*

9. Você acha que o Spaece contribui para o aumento dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social? de que forma?\*

10. Qual a principal questão/elemento que fica do Spaece na escola?\*

## APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO 5

Perguntas Respostas 51 Configurações



### Questionário 5: contexto de estratégia política

Olá cursista, este questionário é uma atividade do curso de políticas públicas de avaliação. A ideia é que você responda com suas próprias palavras os questionamentos abaixo. Não há juízo de valor sobre sua resposta, nem classificação sobre certo ou errado. Buscamos entender a sua compreensão e opinião sobre cada pergunta. Por gentileza, as responda da maneira mais completa possível. São apenas poucas questões.

E-mail\*

Nome completo\*

1. Você considera que há necessidade de mais formações que abordem o tema de avaliação e currículo? Porque?\*
2. Você conhece outras ações do governo que são geradas por conta do Spaece? Quais?\*
3. Que outras políticas você percebe que agem diretamente na escola que tem ligação com o Spaece?\*
4. Você acha que o Spaece cria ou reproduz desigualdades? De que forma?\*
5. Que ações você acha que podem ser tomadas para lidar com essas desigualdades?\*
6. Quem poderia tomar essas ações? De que forma?\*
7. Qual o principal benefício na execução do Spaece?\*
8. Qual o maior problema que o Spaece causa? por que?\*
9. Que ações o professor pode tomar para gerar alguma mudança com relação ao Spaece?\*
10. Como você enxerga essa política a curto, médio e longo prazo?\*

## APÊNDICE I – FÓRUM 1

Fórum
Configurações
Avaliação avançada
Assinaturas
Relatórios
Mais ▾

Políticas Públicas de Avaliação > Fórum 1: O que influenciou para a concepção e origem do Spaece enquanto política pública??

FÓRUM

### Fórum 1: O que influenciou para a concepção e origem do Spaece enquanto política pública??

Marcar como feito

---

**Vencimento:** sábado, 27 jul 2024, 00:00

---

Olá cursista, está é a atividade relativa ao primeiro módulo do curso.

Neste módulo abordamos conceitos como política pública educacionais, sua importância, influências e como elas afetam nossas vidas.

Com isso, convidamos você a participar de um debate com seus colegas, da forma mais completa possível a partir da resposta para o questionamento do fórum e de comentários nas respostas dos outros cursistas

Para nortear, elencamos algumas perguntas que podem ser complementares:

- Como você entende que aconteceu o surgimento do Spaece?
- Quais as ações, situações e acontecimentos que levaram a sua criação?
- Quais as necessidades para sua concepção?

?

Q

Adicionar tópico de discussão

Assinar este fórum

A data limite para postagem neste fórum foi atingida, portanto, você não poderá mais postar nela.

---

Tópico	Autor	Última mensagem	Comentários ↓	Assinar
<span style="float: left; margin-right: 5px;">☆</span> <a href="#">O que influenciou para a concepção e origem do Spaece enquanto política pública??</a>	<span style="background-color: red; color: white; padding: 2px 5px; font-size: 0.7em;">[REDACTED]</span> 24 abr 2024	<span style="background-color: red; color: white; padding: 2px 5px; font-size: 0.7em;">[REDACTED]</span> <a href="#">13 jul 2024</a>	8	<input type="checkbox"/>
<span style="float: left; margin-right: 5px;">☆</span> <a href="#">spaece</a>	<span style="background-color: red; color: white; padding: 2px 5px; font-size: 0.7em;">[REDACTED]</span> 24 abr 2024	<span style="background-color: red; color: white; padding: 2px 5px; font-size: 0.7em;">[REDACTED]</span> <a href="#">19 jul 2024</a>	5	<input type="checkbox"/>
<span style="float: left; margin-right: 5px;">☆</span> <a href="#">O que influenciou para a concepção e origem do Spaece enquanto política pública?</a>	<span style="background-color: red; color: white; padding: 2px 5px; font-size: 0.7em;">[REDACTED]</span> 15 mai 2024	<span style="background-color: red; color: white; padding: 2px 5px; font-size: 0.7em;">[REDACTED]</span> <a href="#">16 jul 2024</a>	4	<input type="checkbox"/>

## APÊNDICE J – FÓRUM 2

Fórum
Configurações
Avaliação avançada
Assinaturas
Relatórios
Mais ▾

Políticas Públicas de Avaliação > Fórum 2: Como se dá os processos de legitimação do Spaece enquanto política pública?

FÓRUM

### Fórum 2: Como se dá os processos de legitimação do Spaece enquanto política pública?

---

**Vencimento:** sábado, 27 jul 2024, 00:00

---

Olá cursista, está é a atividade relativa ao segundo módulo do curso.

Neste módulo abordamos alguns conceitos, além de possuímos uma bagagem do módulo anterior. Entre os elementos debatidos estão os textos políticos, suas influências, escritas e importância.

Com isso, convidamos você a participar de um debate com seus colegas, da forma mais completa possível, a partir da resposta para o questionamento do fórum e de comentários nas respostas dos outros cursistas

Para nortear, elencamos algumas perguntas que podem ser complementares:

- O que torna um texto legítimo?
- A quem esses textos se destinam?
- Há diferenças entre o discurso e o texto?

?

Adicionar tópico de discussão

Assinar este fórum

A data limite para postagem neste fórum foi atingida, portanto, você não poderá mais postar nela.

## APÊNDICE K – FÓRUM 3

Fórum
Configurações
Avaliação avançada
Assinaturas
Relatórios
Mais ▾

Políticas Públicas de Avaliação > Fórum 3: Quais as influencias e implicações do Spaece no currículo escolar?

FÓRUM

### Fórum 3: Quais as influencias e implicações do Spaece no currículo escolar?

Marcar como feito

---

**Vencimento:** sábado, 27 jul 2024, 00:00

---

Olá cursista, está é a atividade relativa ao terceiro módulo do curso.

Neste módulo abordamos alguns conceitos, além de possuirmos uma bagagem dos módulos anteriores. Entre os elementos debatidos estão os textos políticos, suas influências, escritas e importância, as avaliações e algumas culturas geradas a partir dela, o currículo escolar, entre outros elementos.

Com isso, convidamos você a participar de um debate com seus colegas, da forma mais completa possível, a partir da resposta para o questionamento do fórum e de comentários nas respostas dos outros cursistas

Para nortear, elencamos algumas perguntas que podem ser complementares:

- Você acredita que há alguma relação de influência entre o Spaece e o currículo escolar?
- O Spaece interfere no processo de gestão pedagógica da escola? De que forma?
- Há alguma atividade na escola que tenha como propósito a melhoria dos resultados no Spaece?

?

Q

Adicionar tópico de discussão

Assinar este fórum

A data limite para postagem neste fórum foi atingida, portanto, você não poderá mais postar nela.

Tópico	Autor	Última mensagem	Comentários ↓	Assinar
☆ <a href="#">O Spaece interfere no processo de gestão pedagógica da escola? De que forma?</a>	[Redacted] 28 mai 2024	[Redacted] <a href="#">13 jul 2024</a>	7	<input type="checkbox"/> ⓘ
☆ <a href="#">Forum 3</a>	[Redacted] 1 jun 2024	[Redacted] <a href="#">14 jul 2024</a>	7	<input type="checkbox"/> ⓘ
☆ <a href="#">Quais as influencias e implicações do Spaece no currículo escolar?</a>	[Redacted] 23 mai 2024	[Redacted] <a href="#">16 jul 2024</a>	5	<input type="checkbox"/> ⓘ

## APÊNDICE L – FÓRUM 4

Fórum
Configurações
Avaliação avançada
Assinaturas
Relatórios
Mais ▾

Políticas Públicas de Avaliação > Fórum 4: Quais os efeitos, na rotina e atividades da escola, produzidos pela relação com o Spaece?

FÓRUM

### Fórum 4: Quais os efeitos, na rotina e atividades da escola, produzidos pela relação com o Spaece?

---

**Vencimento:** sábado, 27 jul 2024, 00:00

---

Olá cursista, está é a atividade relativa ao quarto módulo do curso.

Neste módulo abordamos alguns conceitos, além de possuímos uma bagagem dos módulos anteriores. Entre os elementos debatidos estão os textos políticos, relações de influência, as avaliações, o cotidiano na escola a partir de políticas públicas de avaliação, o currículo escolar, entre outros elementos.

Com isso, convidamos você a participar de um debate com seus colegas, da forma mais completa possível, a partir da resposta para o questionamento do fórum e de comentários nas respostas dos outros cursistas

Para nortear, elencamos algumas perguntas que podem ser complementares:

- Quais os impactos que você percebe do Spaece para os alunos?
- Você percebe alguma mudança na estrutura da escola ou na prática de sala de aula com o resultado do Spaece?
- Qual a principal questão/elemento que fica do Spaece na escola?

?

Q

Adicionar tópico de discussão

Assinar este fórum

A data limite para postagem neste fórum foi atingida, portanto, você não poderá mais postar nela.

---

<u>Tópico</u>	<u>Autor</u>	<u>Última mensagem</u>	<u>Comentários</u> ↓	<u>Assinar</u>
☆ <a href="#">EFEITOS</a>	[Redacted] 29 jun 2024	[Redacted] 16 jul 2024	13	<input type="checkbox"/> ⓘ
☆ <a href="#">Impactos do Spaece</a>	[Redacted] 20 jun 2024	[Redacted] 15 jul 2024	6	<input type="checkbox"/> ⓘ

## APÊNDICE M – FÓRUM 5

Fórum
Configurações
Avaliação avançada
Assinaturas
Relatórios
Mais ▾

Políticas Públicas de Avaliação > Fórum 5: Você acha que o Spaece cria ou reproduz desigualdades? De que forma?

FÓRUM

### Fórum 5: Você acha que o Spaece cria ou reproduz desigualdades? De que forma?

**Vencimento:** sábado, 27 jul 2024, 00:00

Olá cursista, está é a atividade relativa ao quinto módulo do curso.

Neste módulo abordamos alguns conceitos, além de possuímos uma bagagem dos módulos anteriores. Entre os elementos debatidos estão as práticas escolares que envolvem a avaliação, as leis e seus efeitos na escola, entre outros elementos.

Com isso, convidamos você a participar de um debate com seus colegas, da forma mais completa possível, a partir da resposta para o questionamento do fórum e de comentários nas respostas dos outros cursistas

Para nortear, elencamos algumas perguntas que podem ser complementares:

- Que ações você acha que podem ser tomadas para lidar com essas desigualdades?
- Quais são as vantagens e desvantagens causadas pelo Spaece?
- Como você enxerga o Spaece e sua relação com a educação a curto, médio e longo prazo?

A data limite para postagem neste fórum foi atingida, portanto, você não poderá mais postar nela.

Tópico	Autor	Última mensagem	Comentários ↓	Assinar
☆ <a href="#">Vantagens e desvantagens do Spaece</a>	20 jun 2024	<a href="#">15 jul 2024</a>	8	<input type="checkbox"/> ⓘ
☆ <a href="#">Spaece e sua relação com a educação</a>	24 jun 2024	<a href="#">16 jul 2024</a>	6	<input type="checkbox"/> ⓘ
☆ <a href="#">Vantagens e desvantagem causadas pelo Spaece</a>	1 jul 2024	<a href="#">16 jul 2024</a>	6	<input type="checkbox"/> ⓘ

## APÊNDICE N – FOTOS ENCONTRO 1

GTERCOA 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROJETOS DE EXTENSÃO - 2024

Políticas públicas de avaliação: efeitos e implicações

G-TERCOA

germano maia 02:14:17  
muito obrigado

germano maia 02:14:17  
vou ter que sair agora....

Fátima Holanda 02:14:18  
Excelente

Priscilla oliveira 02:14:21  
Gratidão

Rosemary Freire 02:14:23  
Muito obrigada,

Mê Meneses 02:14:30  
Excelente aula!

Cartegiano Araújo 02:14:33  
<https://forms.gle/An9RQEihQjv5LZ1A>

Lenícia Lima 02:15:05  
Parabéns a aula foi show.

Lenícia Lima 02:15:38  
Esse grupo é excelente

### Curso de extensão 2024: Módulo 1 - Influência

Professor Amsranon Guilherme  
4 inscritos

Analytics Editar vídeo

3 3 Compartilhar Promover Download

32 visualizações 7 de mai. de 2024  
Curso de extensão Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações  
Encontro relativo ao módulo 1 do curso (Influência)  
Data do encontro: 04/05/2024 (sábado)

GTERCOA 2

O que é uma Política Pública?

Marilene Lima Guerra 00:32:26  
São programas criados pelo governo para atender a melhoria social.

Gabriela Souza 00:32:50  
Políticas públicas são conjuntos de ações, planos, programas e projetos criados e implementados pelo Estado com o objetivo de promover o bem-estar da sociedade em diferentes áreas, como saúde, educação, segurança, meio ambiente, entre outras. Elas são formuladas para atender às demandas e necessidades da população, buscando solucionar problemas e melhorar as condições de vida das pessoas.

Cartegiano Araújo 00:32:53  
Políticas Públicas são respostas do Poder público para resolver um dado problemas ou conjunto de problemas

Herculano 00:32:53  
Obrigado professor Wendell! Um abraço!

### Curso de extensão 2024: Módulo 1 - Influência

Professor Amsranon Guilherme  
4 inscritos

Analytics Editar vídeo

3 3 Compartilhar Promover Download

32 visualizações 7 de mai. de 2024  
Curso de extensão Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações  
Encontro relativo ao módulo 1 do curso (Influência)  
Data do encontro: 04/05/2024 (sábado)

## APÊNDICE O – FOTOS ENCONTRO 2


Professor Amsranon Guilherme






**SPAECE - MARCOS LEGAIS / TEXTUAIS**

- ❖ Avaliação do Rendimento Escolar (1992 - 2000);
- ❖ institucionalização oficial do SPAECE através da Portaria 101/2000;
- ❖ Lei nº 13.203/2002 institui o Prêmio Escola do Novo Milênio;
- ❖ Lei nº 13.541/2004 institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica;
- ❖ Lei nº 14.484/2009 institui o Prêmio Aprender para Valer (incentivo às escolas e estudantes para melhorar os indicadores no SAPECE);
- ❖ Lei nº 15.923/2015 institui o Prêmio Escola Nota Dez;
- ❖ Lei nº 16.448/2027 institui o Prêmio Foco na Aprendizagem.

### Curso de extensão 2024: Módulo 2 - Legitimação

 **Professor Amsranon Guilherme**  
4 inscritos

[Analytics](#) [Editar vídeo](#)

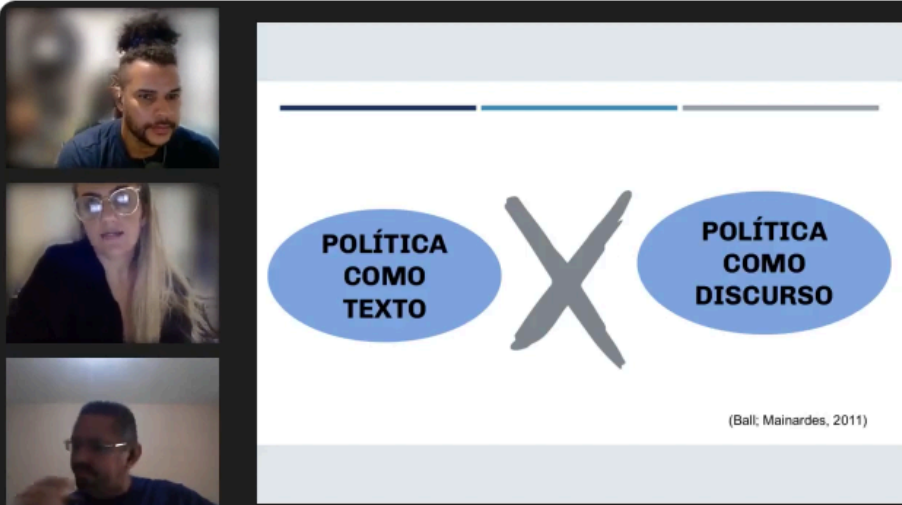
 1  [Compartilhar](#) [Promover](#) [Download](#) 

9 visualizações Estreou em 23 de mai. de 2024

Curso de extensão Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações

Encontro relativo ao módulo 2 do curso (Legitimação)


Data do encontro: 18/05/2024 (sábado)






**POLÍTICA COMO TEXTO** **X** **POLÍTICA COMO DISCURSO**

(Ball; Mainardes, 2011)

### Curso de extensão 2024: Módulo 2 - Legitimação

 **Professor Amsranon Guilherme**  
4 inscritos

[Analytics](#) [Editar vídeo](#)

 1  [Compartilhar](#) [Promover](#) [Download](#) 

9 visualizações Estreou em 23 de mai. de 2024

Curso de extensão Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações

Encontro relativo ao módulo 2 do curso (Legitimação)

## APÊNDICE P – FOTOS ENCONTRO 3

**RECONTEXTUALIZAÇÃO**

Influência      Prática      Estratégia política

Produção do texto político      Resultados ou efeitos

### Curso de extensão 2024: Módulo 3 - Cotidiano



Professor Amsranon Guilherme

4 inscritos

Analytics

Editar vídeo



0



Compartilhar



Promover



Download



4 visualizações Estreou em 10 de jul. de 2024

Curso de extensão Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações

Encontro relativo ao módulo 3 do curso (Cotidiano)

Data do encontro: 01/06/2024 (sábado)

**AS IMPLICAÇÕES DA PAE NA PRÁTICA**

AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

PRÁXIS

ESCOLA

Formação Continua do Professor

INVESTIMENTOS

Competências

NOVOS SABERES

FORÇO INDIVIDUALIZADO

NOVOS OLHARES

PLANO DE AÇÃO

Políticas Públicas

Avaliação

Alarcão (2011), diz que ser reflexivo é ser capaz de pensar e refletir, ser criativo, e não apenas reproduzir ideias. Ser um professor reflexivo é criar um ambiente de análise da prática e compartilhar essas reflexões do que ocorre na sala de aula (Perrenoud, 2002).

### Curso de extensão 2024: Módulo 3 - Cotidiano



Professor Amsranon Guilherme

4 inscritos

Analytics

Editar vídeo



0



Compartilhar



Promover



Download



4 visualizações Estreou em 10 de jul. de 2024

Curso de extensão Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações

Encontro relativo ao módulo 3 do curso (Cotidiano)

Data do encontro: 01/06/2024 (sábado)

## APÊNDICE Q – FOTOS ENCONTRO 4

The screenshot shows a Zoom meeting interface. On the left, there are three video thumbnails of participants. The main area displays a slide titled "Política Pública" (Public Policy). The slide features a conceptual diagram with a central node labeled "Contexto de prática" (Practice Context) and a top node labeled "Política Pública". Below the central node are four other nodes: "Contexto de influência" (Influence Context), "Contexto de texto" (Text Context), "Contexto de estratégia" (Strategy Context), and "Contexto de resultados" (Results Context). Arrows indicate relationships between these nodes, with a dashed arrow pointing from the central node to the top node.

### Curso de extensão 2024: Módulo 4 - Efeitos



Professor Amsranon Guilherme

4 inscritos

Analytics

Editar vídeo



0



Compartilhar



Promover



Download



9 visualizações 10 de jul. de 2024

Curso de extensão Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações

Encontro relativo ao módulo 4 do curso (Efeitos)

Data do encontro: 15/06/2024 (sábado)

The screenshot shows a Zoom meeting interface. On the left, there are three video thumbnails of participants. The main area displays a slide titled "Como minimizar os efeitos negativos causados pelas políticas públicas de educação?" (How to minimize the negative effects caused by public education policies?). The slide features a photograph of a young girl in a red shirt pointing upwards, with question marks around her head, set against a teal background.

### Curso de extensão 2024: Módulo 4 - Efeitos



Professor Amsranon Guilherme

4 inscritos

Analytics

Editar vídeo



0



Compartilhar



Promover



Download



9 visualizações 10 de jul. de 2024

Curso de extensão Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações

Encontro relativo ao módulo 4 do curso (Efeitos)

## APÊNDICE R – FOTOS ENCONTRO 5



### Curso de extensão 2024: Módulo 5 - Estratégia



Professor Amraron Guilherme

4 inscritos

Analytics

Editar vídeo



0



Compartilhar



Promover



Download

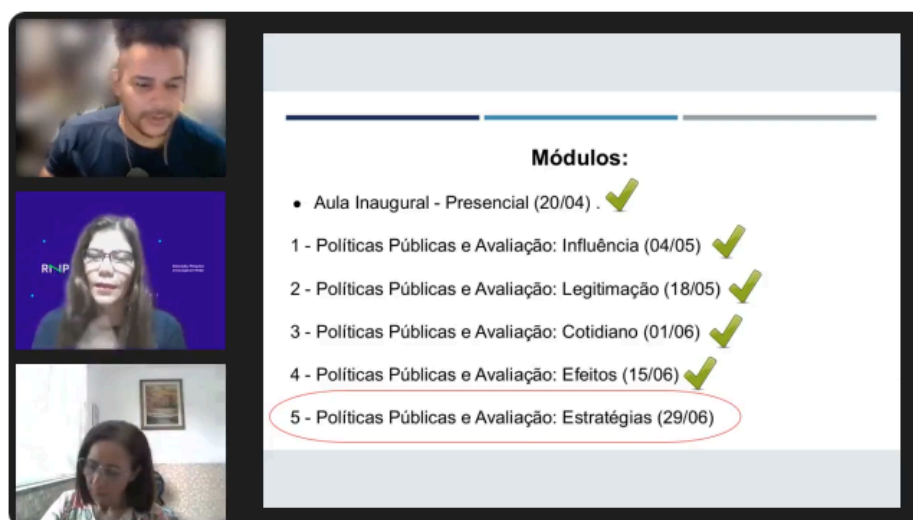


0 visualização 10 de jul. de 2024

Curso de extensão Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações

Encontro relativo ao módulo 5 do curso (Estratégia)

Data do encontro: 29/06/2024 (sábado)



### Curso de extensão 2024: Módulo 5 - Estratégia



Professor Amraron Guilherme

4 inscritos

Analytics

Editar vídeo



0



Compartilhar



Promover



Download



0 visualização 10 de jul. de 2024

Curso de extensão Políticas Públicas de Avaliação: Efeitos e Implicações

Encontro relativo ao módulo 5 do curso (Estratégia)

Data do encontro: 29/06/2024 (sábado)

# **ANEXOS**

## ANEXO A - EDITAL QUE REGULAMENTA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO EM CURSOS DE EXTENSÃO



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



Grupo Tecendo Redes  
Cognitivas de Aprendizagem

### EDITAL N. 02/2024 QUE REGULAMENTA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO EM CURSOS DE EXTENSÃO

O grupo de estudos e pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq/UFC), no uso de suas atribuições torna público o presente edital para normatizar o processo de inscrição nos cursos de extensões abaixo relacionados oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC).

- CURSO DE EXTENSÃO 1: Formação de professores sob a perspectiva dos perfis de aprendizagem: uma vivência com a Sequência Fedathi e a Teoria da Objetivação.
- CURSO DE EXTENSÃO 2: Matemática do zero: uma proposta pedagógica à luz da Teoria da Objetivação e da Insubordinação Criativa.
- CURSO DE EXTENSÃO 3: O Pensamento Geométrico de Van Hiele na Formação do Professor de Matemática do Ensino Fundamental: Reflexões Fedathianas Inclusivas.
- CURSO DE EXTENSÃO 4: Modelagem matemática e a prática docente nos anos iniciais.
- CURSO DE EXTENSÃO 5: Formação docente em matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental: novas perspectivas nos processos de ensino-aprendizagem à luz da BNCC.
- CURSO DE EXTENSÃO 6: Políticas públicas de avaliação: efeitos e implicações.
- CURSO DE EXTENSÃO 7: A Metodologia Sequência Fedathi na Literatura Infantil como suporte pedagógico para o Letramento Matemático.

#### 1. DOS CURSOS, SEUS OBJETIVOS, DURAÇÃO, VAGAS E OUTRAS

## INFORMAÇÕES

**CURSO DE EXTENSÃO 1:** Formação de professores sob a perspectiva dos perfis de aprendizagem: uma vivência com a Sequência Fedathi e a Teoria da Objetivação.  
**OBJETIVO:** Contribuir para a formação continuada de pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos perfis de aprendizagem, vivenciando a Sequência Fedathi e a Teoria da Objetivação, a fim de possibilitar manifestações de Insubordinação Criativa para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras.  
**CARGA HORÁRIA:** 100 horas.  
**MODALIDADE:** semipresencial.  
**QUANTIDADE DE VAGAS:** 80.  
**PÚBLICO:** pedagogos que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental  
**PERÍODO:** 20/04/2024 à 29/06/2024.

**CURSO DE EXTENSÃO 2:** Matemática do zero: uma proposta pedagógica à luz da Teoria da Objetivação e da Insubordinação Criativa.  
**OBJETIVO:** Propor uma formação continuada de Matemática básica para professores pedagogos, das redes pública e privada de ensino, voltada para uma abordagem metodológica dos conhecimentos matemáticos necessários para preencher algumas das lacunas deixadas na formação inicial dos professores que atuam na docência de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva metodológica da Teoria da Objetivação e da Insubordinação Criativa.  
**CARGA HORÁRIA:** 80 horas.  
**MODALIDADE:** presencial (encontros quinzenais).  
**QUANTIDADE DE VAGAS:** 80  
**PÚBLICO:** professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.  
**PERÍODO:** 20/04/24 à 10/08/24.

**CURSO DE EXTENSÃO 3:** O Pensamento Geométrico de Van Hiele na Formação do Professor de Matemática do Ensino Fundamental: Reflexões Fedathianas Inclusivas. **OBJETIVO:** Formar professores de Matemática do Ensino Fundamental para o desenvolvimento do Pensamento Geométrico de Van Hiele de alunos deficientes visuais a partir de recursos didáticos na perspectiva do Desenho Universal Pedagógico (DUP) à luz da Sequência Fedathi.  
**CARGA HORÁRIA:** 60 horas.  
**MODALIDADE:** semipresencial.  
**QUANTIDADE DE VAGAS:** 60.  
**PÚBLICO:** professores trabalham com alunos com deficiência visual do Ensino Fundamental.  
**PERÍODO:** 20/04/2024 à 30/06/2024.

**CURSO DE EXTENSÃO 4:** Modelagem matemática e a prática docente nos anos iniciais. **OBJETIVO:** Formar professores para o uso da Modelagem Matemática em sala aula com diferentes recursos pedagógicos para o ensino de matemática.  
**CARGA HORÁRIA:** 100 horas.  
**MODALIDADE:** semipresencial

QUANTIDADE DE VAGAS: 50.

PÚBLICO: professores dos anos iniciais e do sexto ano do Ensino Fundamental. PERÍODO: 20/04/2024 à 22/06/2024.

CURSO DE EXTENSÃO 5: Formação docente em matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental: novas perspectivas nos processos de ensino-aprendizagem à luz da BNCC.

OBJETIVO: formar professores de matemática que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base epistemológica na Teoria da Objetivação, desenvolvendo o Pensamento Algébrico à luz da unidade temática álgebra da BNCC.

CARGA HORÁRIA: 50 horas.

MODALIDADE: semipresencial.

QUANTIDADE DE VAGAS: 60.

PÚBLICO: professores de matemática do Ensino Fundamental.

PERÍODO: 20/04/2024 à 15/06/2024.

CURSO DE EXTENSÃO 6: Políticas públicas de avaliação: efeitos e implicações.

OBJETIVO: Realizar uma formação para professores da rede pública de ensino voltada para os conhecimentos epistemológico e conceitual acerca da avaliação, das políticas públicas de avaliação educacional e suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática.

CARGA HORÁRIA: 80 horas.

MODALIDADE: educação à distância (EaD).

QUANTIDADE DE VAGAS: 50.

PÚBLICO: professores que atuam na rede pública de ensino.

PERÍODO: 20/04/2024 à 31/07/2024.

CURSO DE EXTENSÃO 7: A Metodologia Sequência Fedathi na Literatura Infantil como suporte pedagógico para o Letramento Matemático.

OBJETIVO: Proporcionar um curso de formação continuada aos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, direcionado ao letramento matemático, utilizando-se da literatura infantil como instrumento pedagógico nesse processo de compreensão dos conceitos matemáticos e da metodologia de ensino Sequência Fedathi.

CARGA HORÁRIA: 160 horas.

MODALIDADE: educação à distância (EaD).

QUANTIDADE DE VAGAS: 50.

PÚBLICO: professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que ensinam matemática e que estejam atuando na rede pública de ensino.

PERÍODO: 24/04/2024 a 26/06/2024.

## 2. DA INSCRIÇÃO

2.1 A inscrição dos candidatos às vagas dos cursos de extensão constantes neste edital ocorrerá de 9 de março de 2024, até o dia 10 de abril de 2024;

- 2.2 A inscrição acontecerá de forma *on-line*, através do formulário de inscrição que pode ser acessado clicando no link a seguir: [Formulário de Inscrição](#) ;
- 2.3 O(a) candidato(a) deverá observar todas as etapas de preenchimento dele, inclusive atentando para sua confirmação de envio;
- 2.4 O(a) candidato(a) poderá realizar inscrição em até 3 (três) Curso de Extensão indicados neste edital;
- 2.5 Havendo necessidade as datas de realização dos encontros síncronos (presenciais ou *on-line*) dos cursos de extensão poderão ser modificadas, sendo os cursistas devidamente informados;
- 2.6 Não haverá cobrança de taxas de inscrição ou quaisquer tipos de mensalidade aos participantes.

### 3. DO RESULTADO

- 3.1 O resultado das inscrições será divulgado no dia 15 de abril de 2024, conforme cronograma do presente edital, na página: <http://www.gtercoa.ufc.br>; 3.2 Os selecionados serão informados do resultado por meio do endereço eletrônico cadastrado no formulário de inscrição *on-line*.

### 4. DA AULA INAUGURAL

- 4.1 Será realizada uma aula inaugural de lançamento dos cursos de extensão de forma presencial no dia 20 de abril de 2024, das 9h às 12h, no município de Fortaleza-Ce, em local a ser definido;
- 4.2 O local de realização da aula inaugural será divulgado no site: <http://www.gtercoa.ufc.br> .

### 5. DA CERTIFICAÇÃO

- 5.1 Exigências para a concessão do certificado de conclusão:
- Participação nas atividades desenvolvidas pelo curso;
  - Mínimo de 75 % de frequência nas atividades;
  - Entrega do termo de compromisso que se encontra no anexo I deste edital, devidamente preenchido e assinado;
  - Entrega do trabalho final.

### 6. DO CRONOGRAMA

- 6.1 Lançamento do Edital: 9 de março de 2024.
- 6.2 Inscrições *on-line*: de 9 de março até 10 de abril de 2024.
- 6.3 Divulgação dos selecionados: 15 de abril de 2024.
- 6.4 Aula inaugural: 20 de abril de 2024.

### 7. DOS CASOS OMISSOS

7.1 Os casos omissos neste edital serão resolvidos pela equipe de Coordenação dos Projetos de Extensão.



Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria José Costa dos Santos  
Coordenadora dos Projetos de Extensão  
Líder do G-TERCOA/CNPq/UFC



Prof. Dr. Wendel Melo Andrade  
Vice-coordenador dos Projetos de Extensão  
Vice-líder do G-TERCOA/CNPq/UFC

**ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Eu,

\_\_\_\_\_,  
abaixo assinado(a), portador da cédula de identidade RG \_\_\_\_\_ e  
inscrito(a) no CPF sob n.º \_\_\_\_\_, Declaro ter acesso à internet e  
computador assim como e-mail para realização das atividades a distância propostas  
pelo Curso de Extensão. Comprometo-me a participar das atividades síncronas e  
assíncronas e a realizar as atividades propostas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Candidato