

Ruth Raquel M. S. Damasceno ¹
Karlane Holanda Araújo ²

BETWEEN INDICATORS AND THE RIGHT TO EDUCATION: limits of Spaece in Ceará's educational policy

Resumo

O presente artigo analisa a política de avaliações externas no Ceará, com foco no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), problematizando seus limites à efetivação do direito à educação. A partir de uma perspectiva crítica da política de responsabilização educacional, o estudo toma como recorte empírico o contexto municipal de Paracuru-CE, no período de 2013 a 2023, examinando o uso dos indicadores educacionais como instrumentos de gestão e regulação do ensino. Fundamentado em autores críticos das políticas de avaliação em larga escala e da lógica gerencial aplicada à educação, o artigo tensiona a noção de "qualidade" reduzida a resultados mensuráveis, confrontando-a com a concepção do direito à educação em sua dimensão social, democrática e emancipatória. Metodologicamente, adota-se abordagem qualitativa, com análise documental, revisão bibliográfica e aplicação de questionário aos professores da rede pública municipal. Os resultados indicam que a centralidade atribuída ao Spaece tem contribuído para processos de padronização pedagógica, intensificação do trabalho docente e fragilização do debate sobre as condições concretas de ensino e aprendizagem. Conclui-se que a prevalência dos indicadores como critério de qualidade educacional impõe limites à realização plena do direito à educação no contexto cearense.

Palavras-chave: Avaliações externas. Responsabilização educacional. Direito à Educação. Educação Cearense.

Abstract

This article analyzes external assessment policies in Ceará, focusing on the Permanent System for the Evaluation of Basic Education of Ceará (Spaece), by examining its limits to the realization of the right to education. From a critical perspective on educational accountability policies, the study adopts the municipal context of Paracuru-CE as its empirical focus, covering the period from 2013 to 2023, in order to investigate how educational performance indicators have been used as instruments of management and regulation of teaching practices. Grounded in critical scholarship on large-scale assessments and managerial approaches applied to education, the article challenges the notion of "quality" reduced to measurable outcomes, contrasting it with a democratic, social, and emancipatory understanding of the right to education. Methodologically, the research follows a qualitative approach, combining document analysis, bibliographic review, and the application of questionnaires to teachers in the municipal public school system. The findings indicate that the centrality attributed to Spaece has contributed to processes of pedagogical standardization, intensification of teachers' work, and the weakening of debates on the concrete conditions of teaching and learning. The article concludes that the predominance of performance indicators as criteria for educational quality imposes significant limits on the full realization of the right to education in the context of Ceará.

Keywords: External assessments. Educational accountability. Right to education. Education in Ceará.

1 Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Professora do Curso de Direito na UNIFATENE. snrruth@gmail.com. Lattes <https://lattes.cnpq.br/2909325039635846>. ORCID 0009-0005-4125-6621.

2 Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará (Linha Trabalho e Educação). Doutora em Educação Brasileira. Professora do curso de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Campus Paracuru). Karlane.araujo@ifce.edu.br. Lattes <https://lattes.cnpq.br/4961414695174234>. ORCID 0000-0003-2428-889X

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm sido marcadas pela crescente centralidade das avaliações externas em larga escala como instrumentos de regulação, monitoramento e indução da qualidade do ensino.

No âmbito estadual, tais políticas assumem contornos específicos, articulando indicadores de desempenho, metas educacionais e mecanismos de responsabilização que incidem diretamente sobre a organização das redes de ensino, as práticas pedagógicas e o trabalho docente. No Ceará, esse movimento se materializa, de forma emblemática, no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), consolidado como eixo estruturante da política educacional estadual.

A disseminação dos sistemas de avaliação tem sido justificada pelo discurso da eficiência, da transparência e da melhoria da qualidade educacional, frequentemente associada à mensuração de resultados em testes padronizados. Entretanto, a centralidade conferida aos indicadores de desempenho tem suscitado importantes debates críticos, sobretudo no que se refere aos limites da noção de qualidade reduzida a métricas quantificáveis e aos efeitos da política de responsabilização educacional sobre os sujeitos e contextos escolares. Nesse sentido, a literatura crítica aponta que a ênfase excessiva nos resultados tende a produzir processos de padronização curricular, intensificação do trabalho docente e deslocamento do debate educacional para uma lógica gerencial, em detrimento de uma concepção democrática e socialmente referenciada de educação.

À luz desse cenário, impõe-se a necessidade de tensionar as políticas de avaliação externa com a perspectiva do direito à educação, entendido não apenas como acesso ou permanência, mas como um direito fundamental social que envolve condições materiais, pedagógicas e simbólicas capazes de assegurar processos educativos emancipatórios. A redução da qualidade educacional a indicadores de desempenho pode esvaziar o conteúdo substantivo desse direito, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e limitações

estruturais, como ocorre em muitos municípios cearenses.

É nesse contexto que o presente artigo se propõe a analisar os limites do Spaee na política educacional cearense, a partir de um recorte empírico no município de Paracuru-CE, no período de 2013 a 2023. Busca-se compreender de que maneira os indicadores produzidos pelo sistema de avaliação têm sido utilizados como instrumentos de gestão e responsabilização educacional, bem como seus impactos sobre as práticas pedagógicas e o trabalho docente na rede pública municipal. Ao adotar uma abordagem crítica, o estudo problematiza as tensões entre a lógica da mensuração de resultados e a efetivação do direito à educação em sua dimensão democrática, social e emancipatória.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental, revisão bibliográfica e aplicação de questionário a professores da rede pública municipal. O referencial teórico dialoga com autores críticos das políticas de avaliação e da responsabilização educacional, que questionam a transposição de modelos gerenciais para o campo educacional e defendem a centralidade da educação como prática social e direito humano fundamental.

A relevância do estudo reside na possibilidade de contribuir para o debate crítico sobre as políticas de avaliação externa no Ceará, evidenciando seus limites e contradições a partir de um contexto municipal concreto. Ao problematizar o Spaee para além de seus resultados quantitativos, o artigo busca ampliar a compreensão acerca dos desafios impostos pela centralidade dos indicadores à efetivação do direito à educação, oferecendo subsídios para reflexões e reorientações no âmbito da política educacional cearense.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A centralidade assumida pelas avaliações externas em larga escala nas políticas educacionais contemporâneas está associada à incorporação de princípios gerenciais no âmbito da educação pública. A partir dessa lógica, os indicadores de desempenho

passam a orientar decisões administrativas, redefinir práticas pedagógicas e estabelecer parâmetros de qualidade educacional, deslocando o debate das condições estruturais de ensino para os resultados mensuráveis do processo educativo.

No campo da política educacional, Brooke (2011) analisa a difusão dos mecanismos de responsabilização educacional (*accountability*), destacando que a utilização dos resultados das avaliações externas como critério de aferição da qualidade das escolas produz um estreitamento da compreensão do fenômeno educativo. Segundo o autor:

A responsabilização baseada em resultados transfere para escolas e professores a responsabilidade pelo desempenho dos alunos, sem considerar adequadamente os condicionantes sociais e institucionais que afetam a aprendizagem. (Brooke, 2011, p. 57).

Essa lógica tende a simplificar a complexidade dos processos educacionais, reduzindo-os a indicadores quantitativos.

Essa crítica é aprofundada por Araújo (2020), ao evidenciar que a centralidade das avaliações em larga escala interfere diretamente no cotidiano escolar e no trabalho docente.

Para a autora, as avaliações externas passam a orientar o currículo e as práticas pedagógicas, promovendo o estreitamento do ensino e a padronização dos conteúdos. Tal dinâmica compromete a autonomia pedagógica dos professores e limita a possibilidade de construção de práticas educativas contextualizadas e socialmente referenciadas.

A incorporação da lógica gerencial à educação pública é analisada por Laval (2019), que problematiza a transposição de modelos empresariais para o campo educacional. O autor aponta que, sob essa racionalidade, a escola passa a ser gerida como uma organização produtora de resultados, orientada por critérios de eficiência e desempenho. Nesse sentido: "A educação deixa de ser compreendida como formação humana e passa a ser tratada como um serviço mensurável" (Laval, 2019, p. 34).

Logo, contribui para a mercantilização da educação e para a naturalização das desigualdades educacionais.

No contexto brasileiro, Frigotto (2010) reforça essa crítica ao afirmar que a educação orientada por métricas e indicadores está vinculada a um projeto de subordinação do processo educativo às demandas do capital. De acordo com o autor: "A centralidade da produtividade e do desempenho reduz a educação a um treinamento funcional, esvaziando sua dimensão crítica e emancipatória" (Frigotto, 2010, p. 67).

Essa perspectiva desloca a responsabilidade do Estado quanto à garantia das condições materiais e pedagógicas necessárias à efetivação do direito à educação.

A partir do campo dos direitos humanos, Herrera Flores (2009) oferece uma contribuição fundamental ao compreender os direitos como processos históricos de luta pela dignidade humana, e não como categorias abstratas ou meramente normativas. Os direitos não existem fora das condições materiais que tornam possível sua efetivação (Flores, 2009). Aplicada ao direito à educação, essa concepção permite problematizar políticas que priorizam resultados mensuráveis em detrimento das condições concretas de ensino e aprendizagem.

Em diálogo com essa perspectiva, Freire (1996) concebe a educação como prática social, política e emancipatória, incompatível com modelos que reduzem o processo educativo a mecanismos de controle e padronização. Freire (1996) defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. A centralidade conferida aos indicadores e às avaliações externas tende, portanto, a negar a dimensão dialógica e crítica da educação, comprometendo sua função formadora e transformadora.

Nesse sentido, a hegemonia das avaliações externas e dos mecanismos de responsabilização educacional impõe limites à concepção ampliada de qualidade educacional e à efetivação do direito à educação, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais. A redução da qualidade a índices de desempenho reforça uma lógica tecnicista e gerencial, que invisibiliza os sujeitos, os contextos e as condições reais de oferta educacional.

2.1 Direitos humanos e direito fundamental social à educação

A educação integra o conjunto dos direitos humanos por constituir condição indispensável à realização da dignidade humana e à participação plena na vida social. A construção histórica dos direitos humanos evidencia que tais direitos não se apresentam como categorias abstratas ou universais descoladas da realidade, mas como processos históricos de luta, permanentemente tensionados pelas relações sociais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva, a educação ocupa lugar central, na medida em que possibilita o acesso a outros direitos e a construção de sujeitos críticos e participativos.

No campo teórico-crítico dos direitos humanos, Flores (2009, p. 17) sustenta que:

Os direitos devem ser compreendidos como práticas sociais orientadas à produção de condições materiais de vida digna e que os direitos humanos não são normas abstratas, mas processos de luta pela dignidade, historicamente situados.

Essa compreensão permite afastar uma leitura meramente formal do direito à educação, deslocando o foco para as condições concretas de sua efetivação.

A educação, enquanto direito humano, não se limita ao acesso à escolarização, mas envolve a garantia de processos formativos capazes de promover autonomia, criticidade e emancipação. Nessa direção, Freire (1996) afirma que a educação é uma prática política e social, inseparável das condições históricas e dos contextos em que se realiza. Tal concepção reforça a incompatibilidade entre uma educação emancipatória e modelos que reduzem o processo educativo a procedimentos técnicos ou a resultados mensuráveis.

No ordenamento jurídico brasileiro, o direito à educação assume a condição de direito fundamental social, impondo ao Estado o dever de garanti-lo de forma universal e igualitária. Contudo, a positivação normativa desse direito não assegura, por si só, sua realização material. Conforme aponta Flores (2009), a distância entre o reconhecimento formal dos direitos e sua efetivação concreta revela as contradições inerentes às sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como é o caso do contexto brasileiro.

Nesse cenário, a noção de qualidade educacional torna-se elemento central do debate sobre o direito à educação. A redução da qualidade a indicadores de desempenho compromete a compreensão ampliada desse direito, ao desconsiderar fatores como condições de infraestrutura, formação docente, contexto socioeconômico e trajetórias dos estudantes. A educação, concebida como direito fundamental social, exige políticas públicas que assegurem não apenas o acesso e a permanência, mas também condições pedagógicas e materiais compatíveis com uma formação integral.

Assim, a articulação entre direitos humanos e direito fundamental social à educação evidencia que a efetivação desse direito não pode ser aferida exclusivamente por resultados quantitativos. A centralidade conferida a métricas e indicadores tende a esvaziar o conteúdo democrático e emancipatório da educação, deslocando o debate das condições reais de ensino para a lógica da mensuração de desempenhos. Essa tensão constitui elemento estruturante para a análise das políticas educacionais contemporâneas e para a compreensão dos limites impostos à garantia do direito à educação em contextos desiguais.

2.2 Marcos normativos da educação básica no Brasil

A consolidação do direito à educação no Brasil resulta de um processo histórico de incorporação normativa que articula compromissos constitucionais, legislação infraconstitucional e diretrizes de políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 representa um marco decisivo ao reconhecer a educação como direito social fundamental e dever do Estado, da família e da sociedade, vinculando sua garantia aos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência, da gratuidade do ensino público e da valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1988, art. 205 e 206).

No plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) regulamenta os preceitos constitucionais e estabelece a educação básica como direito subjetivo público, reforçando a responsabilidade estatal na sua oferta e organização. Todavia, a normatização da

educação básica ocorre em um contexto marcado por disputas conceituais acerca do significado de qualidade educacional, especialmente diante da incorporação crescente de mecanismos de avaliação e controle por resultados.

A centralidade conferida às avaliações externas nas políticas educacionais tensiona o próprio conteúdo normativo do direito à educação. Conforme analisa Bernard Charlot (2013, p. 89):

A redução da educação a desempenhos mensuráveis tende a desconsiderar os processos pedagógicos e as condições concretas de ensino e aprendizagem, deslocando o foco do direito à formação para a obtenção de resultados padronizados.

Tal perspectiva revela um distanciamento entre os marcos legais que asseguram uma educação integral e as práticas avaliativas que a subordinam à lógica da eficiência.

Autores críticos da política educacional brasileira apontam que a normatividade educacional vem sendo progressivamente reinterpretada à luz de uma racionalidade gerencial. Frigotto (2010, p. 25) sustenta que: "Esse movimento redefine o papel do Estado, deslocando-o de garantidor de direitos para regulador de resultados, o que compromete a efetivação do direito social à educação como bem público".

Nesse sentido, os marcos normativos passam a conviver com políticas que, embora formalmente alinhadas ao discurso da qualidade, aprofundam desigualdades educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere-se nesse cenário como instrumento normativo orientador dos currículos da educação básica. Embora apresentada como mecanismo de equidade e garantia de aprendizagens essenciais, a BNCC tem sido objeto de críticas quanto à sua articulação com sistemas de avaliação em larga escala. Para Laval (2019, p. 67): "A padronização curricular associada à mensuração de resultados reforça uma concepção de educação orientada por metas e *rankings*, incompatível com uma perspectiva democrática de direito à educação".

No mesmo sentido, Saviani (2013) argumenta que a normatização educacional deve estar comprometida com a função social da escola pública, entendida como espaço de formação humana integral. Para o autor: "Políticas que priorizam indicadores quantitativos tendem a esvaziar o conteúdo pedagógico do direito à educação, transformando-o em objeto de regulação técnica" (Saviani, 2013, p. 54).

Dessa forma, embora os marcos normativos brasileiros reconheçam amplamente a educação como direito fundamental social, sua efetivação encontra limites na forma como tais normas são operacionalizadas pelas políticas educacionais. A distância entre o arcabouço legal e as práticas de avaliação e responsabilização evidencia que a garantia do direito à educação não pode ser analisada apenas sob a ótica da normatividade, mas exige a consideração crítica das estratégias políticas que condicionam sua materialização no cotidiano escolar.

2.3 As avaliações educacionais: desafios e impasses no Brasil

A incorporação das avaliações educacionais em larga escala como eixo estruturante das políticas públicas no Brasil intensificou-se a partir da década de 1990, em consonância com reformas educacionais orientadas por princípios de eficiência, mensuração de resultados e responsabilização institucional. Embora apresentadas como instrumentos de diagnóstico e aprimoramento da qualidade do ensino, tais avaliações passaram a ocupar lugar central na definição de políticas, na distribuição de recursos e na regulação das práticas pedagógicas.

No plano crítico, diversos autores apontam que o uso intensivo de indicadores educacionais produz uma redução do fenômeno educativo a dados quantificáveis, desconsiderando a complexidade dos processos formativos. Brooke (2011, p. 103) destaca que:

Os sistemas de avaliação associados à responsabilização tendem a deslocar o foco da melhoria pedagógica para o cumprimento de metas, criando ambientes escolares orientados pela performatividade e pelo controle

Nesse contexto, a avaliação deixa de ser instrumento formativo e assume caráter regulatório.

A lógica da responsabilização educacional, ao vincular resultados a recompensas ou sanções, produz efeitos que extrapolam o campo técnico e alcançam o cotidiano das escolas. Para Sousa (2014), esse modelo reforça desigualdades ao desconsiderar as condições objetivas em que o trabalho docente se realiza, "atribuindo à escola e aos professores a responsabilidade por problemas de origem estrutural" (Sousa, 2014, p. 78). Assim, a avaliação passa a operar como mecanismo de individualização da responsabilidade pelo fracasso escolar.

No mesmo sentido, Cury (2010) adverte que a centralidade dos indicadores pode comprometer o próprio sentido do direito à educação, "ao substituir uma concepção substantiva de qualidade por parâmetros técnicos e padronizados" (Cury, 2010, p. 15). A qualidade, nesse modelo, deixa de ser entendida como direito social e passa a ser tratada como desempenho comparável.

Autores vinculados à crítica das políticas educacionais ressaltam ainda que as avaliações em larga escala tendem a induzir práticas pedagógicas voltadas ao treinamento para os testes, restringindo o currículo e empobrecendo as experiências formativas. Frigotto (2010, p. 41) observa que: "Essa racionalidade avaliativa se articula a uma concepção de educação subordinada às exigências do mercado, esvaziando sua dimensão emancipatória e democrática.

Dessa forma, os impasses das avaliações educacionais no Brasil não residem apenas em aspectos metodológicos, mas sobretudo em sua função política. Quando convertidas em instrumentos centrais de regulação dos sistemas de ensino, as avaliações contribuem para redefinir o papel do Estado, das escolas e dos sujeitos educacionais, deslocando o debate da garantia do direito à educação para a lógica da mensuração de resultados. Tal cenário impõe limites significativos à compreensão da qualidade educacional como dimensão indissociável dos direitos humanos e dos direitos fundamentais sociais.

2.4 Avaliações em larga escala em contexto brasileiro: análise da literatura

As avaliações em larga escala no Brasil, inicialmente concebidas como mecanismos diagnósticos, passaram a ocupar função estratégica na regulação dos sistemas educacionais. A ampliação de sua centralidade ocorreu em consonância com reformas orientadas por princípios de eficiência, *accountability* e gestão por resultados, redefinindo o papel da avaliação no interior das políticas públicas educacionais.

Brooke (2011, p. 109) aponta que:

A vinculação entre avaliação e responsabilização altera significativamente a dinâmica escolar, na medida em que os resultados passam a orientar decisões administrativas, alocação de recursos e reconhecimento institucional.

Nesse modelo, a avaliação deixa de cumprir função pedagógica formativa e assume caráter normativo e classificatório.

No contexto brasileiro, Gatti (2012) destaca que as avaliações em larga escala tendem a simplificar o conceito de qualidade educacional, reduzindo-o a indicadores de desempenho padronizados. De acordo com Gatti (2012, p. 32): "Essa lógica desconsidera a diversidade regional, social e cultural das escolas públicas, produzindo comparações que pouco contribuem para a melhoria efetiva do ensino".

Os efeitos pedagógicos adversos associados à centralidade das avaliações externas incluem o estreitamento curricular, a padronização das práticas pedagógicas e a indução de metodologias voltadas ao treinamento para os testes, comprometendo experiências formativas mais amplas e contextualizadas. Nesse sentido, Laval (2019, p. 71) observa que esse fenômeno: "Se insere em uma racionalidade educacional orientada pela performatividade, na qual o valor da educação é medido prioritariamente por resultados quantificáveis".

No plano dos direitos educacionais, tais análises convergem ao apontar que a hegemonia das avaliações em larga escala produz tensões com a concepção da educação como direito fundamental

social. Ao priorizar resultados, rankings e metas, essas políticas tendem a obscurecer as condições materiais de oferta, a valorização docente e os contextos socioeducacionais, elementos centrais para a efetivação do direito à educação em sua dimensão substantiva.

Esse conjunto de contribuições teóricas fornece base analítica para compreender os limites das avaliações externas no Brasil e fundamenta a análise do Spaece enquanto política estadual que se insere nessa lógica mais ampla de regulação educacional por indicadores.

3 METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, orientada por referenciais críticos das políticas educacionais e dos direitos fundamentais sociais. A opção metodológica fundamenta-se na compreensão de que os impactos das avaliações em larga escala e das políticas de responsabilização educacional não podem ser apreendidos exclusivamente por indicadores quantitativos, exigindo análise contextualizada das práticas, discursos e normativas que estruturam essas políticas.

A pesquisa articula análise documental e análise bibliográfica, com foco nos marcos normativos da educação básica, nos documentos institucionais relacionados ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e na literatura crítica sobre avaliações externas e responsabilização educacional. Foram examinados documentos oficiais produzidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, relatórios públicos do Spaece e legislações educacionais pertinentes, buscando identificar os objetivos, os critérios avaliativos e os mecanismos de indução associados à política avaliativa estadual.

No plano empírico, os dados apresentados neste artigo derivam da dissertação de mestrado intitulada *Direito Fundamental Social à Educação e Medidores de Qualidade do Ensino: um estudo do município de Paracuru-CE (2013-2023)*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. A pesquisa envolveu 56 professores da rede pública

municipal de ensino de Paracuru-CE. Os participantes da pesquisa atuavam no 2º, 3º, 5º e 6º anos do ensino fundamental da rede pública municipal de Paracuru-CE. A delimitação desses segmentos decorre da centralidade atribuída às avaliações externas aplicadas especialmente no 2º e no 5º ano, bem como da necessidade de compreender, também nos anos subsequentes, os efeitos pedagógicos produzidos por tais políticas avaliativas. Nesse sentido, a inclusão de docentes do 3º e do 6º ano, possibilitou analisar se os níveis de aprendizagem considerados adequados nas etapas avaliadas se mantinham efetivamente ao longo da trajetória escolar ou se estavam associados a processos pontuais de treinamento voltados ao alcance de resultados nos indicadores educacionais. Foram aplicados questionários compostos por perguntas abertas acerca dos impactos do Spaece, do Saeb e da política de responsabilização educacional sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelos docentes às políticas de avaliação externa no cotidiano escolar. A análise dos dados ocorreu por meio da técnica de análise de conteúdo, organizada em categorias como responsabilização educacional, performatividade, padronização curricular, intensificação do trabalho docente e concepção de qualidade educacional.

Além da aplicação dos questionários, a pesquisa fundamentou-se em análise documental e bibliográfica, envolvendo legislações educacionais, documentos institucionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e literatura crítica sobre avaliações em larga escala e políticas educacionais.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise do Spaece evidencia a consolidação de uma política avaliativa orientada por indicadores de desempenho, cujo objetivo declarado é o monitoramento da qualidade do ensino e o aprimoramento das práticas educacionais. No entanto, os resultados observados no contexto cearense revelam tensões entre o discurso oficial

da qualidade e os efeitos concretos produzidos no cotidiano das escolas, especialmente quando a avaliação externa passa a operar como instrumento central de regulação.

No âmbito estadual, a associação entre resultados do Spaece, metas institucionais e mecanismos de reconhecimento reforça a lógica da responsabilização educacional. Tal configuração desloca o foco da avaliação enquanto ferramenta diagnóstica para uma função classificatória, na qual escolas e profissionais passam a ser comparados a partir de desempenhos padronizados. Conforme discutido por Brooke (2011), esse modelo tende a induzir práticas orientadas pelo cumprimento de metas, reduzindo a autonomia pedagógica e restringindo o currículo às áreas avaliadas.

No recorte local, o município de Paracuru ilustra os limites da política avaliativa quando aplicada a contextos socioeducacionais marcados por desigualdades estruturais. A centralidade dos indicadores desconsidera fatores como condições materiais das escolas, formação docente, infraestrutura e trajetórias sociais dos estudantes. Como resultado, a responsabilização pelo desempenho recai predominantemente sobre as unidades escolares e os professores, invisibilizando determinantes externos ao processo pedagógico.

As respostas dos docentes evidenciaram a percepção de que as avaliações externas passaram a influenciar diretamente o planejamento pedagógico e a organização curricular das escolas. Parte significativa dos professores relatou pressão institucional pelo alcance de metas associadas ao Spaece, bem como priorização de conteúdos recorrentes nas avaliações externas. Os relatos também apontaram para a intensificação do trabalho docente e para a redução de práticas pedagógicas mais contextualizadas, em razão da centralidade atribuída aos indicadores de desempenho educacional.

A análise dos efeitos do Spaece sobre as práticas docentes revela a indução de estratégias voltadas ao treinamento para os testes, com priorização de conteúdos cobrados nas avaliações e redução de experiências formativas mais amplas. Tal dinâmica confirma as críticas formuladas por Frigotto (2010, p.

56), ao apontar que: "Políticas educacionais baseadas em resultados tendem a subordinar a educação a uma racionalidade gerencial, esvaziando sua dimensão formativa e emancipatória".

Do ponto de vista do direito fundamental à educação, os resultados analisados indicam que a noção de qualidade veiculada pelo Spaece se restringe à mensuração do desempenho cognitivo, afastando-se de uma concepção substantiva de educação como direito social. Conforme sustenta Flores (2009), a efetivação dos direitos humanos não pode ser aferida apenas por critérios formais ou técnicos, mas deve considerar as condições concretas de vida e de acesso a bens sociais fundamentais.

Nesse sentido, a análise evidencia que o Spaece, ao privilegiar indicadores quantitativos, contribui para a redefinição do papel do Estado na política educacional, que passa de garantidor do direito à educação para gestor de resultados. Essa mudança implica limites significativos à democratização do ensino e à promoção de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, sobretudo em contextos locais como Paracuru.

Assim, os resultados discutidos indicam que, embora o Spaece produza informações relevantes sobre o desempenho escolar, sua centralidade na política educacional cearense impõe restrições à compreensão da qualidade educacional e à efetivação do direito à educação. A análise reforça a necessidade de repensar o lugar das avaliações externas, de modo a subordiná-las a projetos pedagógicos democráticos e a políticas públicas orientadas pela garantia de direitos, e não pela lógica exclusiva dos indicadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo do artigo evidenciou que a centralidade atribuída às avaliações externas na política educacional cearense, especialmente por meio do Spaece, tem redefinido o significado de qualidade educacional e os modos de regulação do ensino público. Embora o sistema produza dados relevantes sobre o desempenho escolar, sua operacionalização revela limites significativos

quando confrontada com a concepção da educação como direito fundamental social.

Os resultados indicam que a política avaliativa, ao privilegiar indicadores quantitativos e metas de desempenho, tende a reduzir a complexidade do processo educativo, deslocando o foco das condições concretas de ensino para a mensuração de resultados padronizados. Tal lógica reforça mecanismos de responsabilização que individualizam o fracasso escolar e desconsideram desigualdades estruturais, especialmente em contextos locais marcados por vulnerabilidades socioeducacionais, como o município de Paracuru.

Do ponto de vista dos direitos humanos, a análise confirma que a efetivação do direito à educação não pode ser aferida exclusivamente por métricas de desempenho. Conforme a perspectiva crítica dos direitos humanos, a qualidade educacional deve ser compreendida como dimensão substantiva do direito, vinculada às condições materiais, pedagógicas e sociais que possibilitam uma formação integral. A hegemonia dos indicadores, nesse sentido, tende a esvaziar o conteúdo democrático e emancipatório da educação pública.

O estudo também evidencia que a política de responsabilização educacional associada ao Spaece contribui para a redefinição do papel do Estado, que passa a atuar prioritariamente como gestor de resultados, em detrimento de sua função de garantidor de direitos. Essa reconfiguração impõe desafios à construção de políticas educacionais comprometidas com a equidade, a valorização docente e o fortalecimento da escola pública como espaço de formação crítica.

Diante disso, conclui-se que a superação dos limites identificados exige o reposicionamento das avaliações externas no interior das políticas educacionais, de modo que essas deixem de operar como instrumentos centrais de regulação e passem a integrar processos formativos mais amplos, subordinados a projetos pedagógicos democráticos. A reflexão proposta contribui para o debate crítico sobre avaliação, indicadores e direito à educação, reafirmando a necessidade de políticas públicas orientadas pela garantia efetiva de direitos e não pela lógica restrita da mensuração de desempenhos.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2006.

ARAÚJO, Kalane Holanda. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. Tese. Universidade Federal do Ceará. 2016.

ARAÚJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil)**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 303-325, jan./abr. 2019.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º do ensino fundamental do estado do Ceará**. 2020. 285f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2020.

BAETS, Antoon. **O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no Estudo da História**. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 3, n. 5, p. 86-114, 2011. Disponível em: <https://historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/200>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliações em larga escala no Brasil e no mundo**: uma análise comparada de 14 experiências. Brasília: INEP, 2016, p. 13.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Mária Amália de A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

CARNEIRO, Diego Rafael Fonseca. **Avaliação de políticas de incentivo à educação básica no Ceará**: lições para o Brasil. 2018. 125 f. **Tese** (Doutorado) - FEAAC - Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade - CAEN - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. SPAECE – 2012, **Revista Contextual**, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 4, jan./dez. 2012. Juiz de Fora, 2012 – Anual.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: *realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 667-693, 2010.

ESTEVES, Thiago. **Avaliação em larga escala**. In. ROTHEN, José Carlos; ESTEVES, Thiago; OLIVEIRA, Ivan dos Santos. **Glossário Brasileiro de avaliação educacional**, 2021. Disponível em: <https://rothen.pro.br/site/category/glossario-brasileiro-de-avaliacao-educacional/> Acesso em: 17 nov. 2024.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FLORES, Joaquín Herrera. **Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência**. Sequência Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 9-30, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330>. Acesso em: 1 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: *saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação educacional no Brasil**: experiências, problemas, recomendações. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n. 10, p. 67-80, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, *IS. IJ*, v. 28, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 22 maio. 2024.

GUBA, Egon George; LINCOLN, Yvonna Session. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEMEGHINI, Ulysses Cidade. **FUNDEF**: uma revolução silenciosa. Campinas: UNICAMP, 2008.

SEPULVEDA, José Antonio Miranda. **O público e o privado na primeira LDB**: a relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira. *Revista História da Educação*. Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 195-211, 2013.

SILVA, José Afonso. **Comentário Contextual à Constituição**. 3. Ed. São Paulo, SP: Malheiros Editores Ltda., 2007. 1024 p.

SILVA, Vandrê Gomes da; CARVALHO, Cynthia Paes de. **Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 12-21, 2014. DOI: 10.18222/ea255920143154. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea255920143154>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro**: *interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal*. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 23, n. 44, p. 61-74, 2014.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Sujeito e Alteridade**: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 2, p. 99-104, maio/ago. 2005.