

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E REGULAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE DO SPAECE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Calebe Lucas Feitosa Campelo¹

Fernanda Pâmela do Nascimento²

Francisco Matheus da Conceição Bezerra³

Milena Coelho de Vasconcelos⁴

RESUMO

Este artigo analisa as implicações da matriz de referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC) para o currículo escolar, tomando como referência teórico-metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica. Vinculada ao materialismo histórico-dialético, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e documental, tendo como corpus analítico documentos normativos e orientadores produzidos pela Secretaria da Educação do Ceará e pelo CAEd/UFJF. O estudo fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Saviani, Duarte, Malanchen, Freitas e Laval, articulando currículo, avaliação em larga escala e formação humana. Os resultados evidenciam que o SPAEC extrapola sua função diagnóstica e se consolida como mecanismo de regulação curricular e pedagógica, orientando o trabalho escolar por metas, descritores e indicadores de desempenho. Conclui-se que tal dinâmica reforça processos de padronização curricular alinhados à racionalidade neoliberal, tensionando a função social da escola pública e restringindo as possibilidades de formação humana omnilateral e de apropriação crítica do conhecimento sistematizado.

¹ Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Especialista em Ensino de Ciências e Biologia. Especialista em Gestão Escolar. Licenciado em Ciências Biológicas na Universidade Regional do Cariri-URCA e em Pedagogia pela Faculdade IMES. Membro do Observatório das Políticas de Accountability Educacional-UFC e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR, na Unioeste. Atualmente é professor concursado da prefeitura de Caucaia. E-mail: campelocalebe@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5416-9037>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6083870602873679>.

² Professora convidada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Educação pela UFC e Mestre pela Universidade Federal Fluminense, é também licenciada em Pedagogia e graduada em Ciências Sociais. Atua como pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo – EDUCAMPO/UFC, com experiência em educação do campo, salas multisseriadas, democracia, gestão democrática e movimentos sociais. E-mail: fernandapn18@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6345-4689>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6006708233298688>.

³ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr. Mestrando em Educação e Ensino no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: matheusbezerraphb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1114-540X>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2542650391966550>.

⁴ Mestrado em Educação - PPGE/UFC, com área de concentração em Educação Brasileira. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em História, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Grupo Accountability Educacional - UFC. Participa do Grupo de Pesquisa Observatório das Políticas de Accountability Educacional vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará junto à Linha de Pesquisa Trabalho e Educação. Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza, lecionando nos anos iniciais. E-mail: mcdvasconcelos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5650-5133>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4221104513626241>.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar. Avaliação em larga escala. Pedagogia Histórico-Crítica.

LARGE-SCALE ASSESSMENT AND CURRICULAR REGULATION: AN ANALYSIS OF SPAECE IN LIGHT OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT

This article analyzes the implications of the reference matrix of the Permanent System for the Evaluation of Basic Education in Ceará (SPAECE) for the school curriculum, using Historical-Critical Pedagogy as a theoretical and methodological framework. Linked to historical-dialectical materialism, the research is characterized as qualitative and documentary, with normative and guiding documents produced by the Ceará Department of Education and CAEd/UFJF as its analytical corpus. The study is mainly based on the contributions of Saviani, Duarte, Malanchen, Freitas, and Laval, articulating curriculum, large-scale assessment, and human development. The results show that SPAECE goes beyond its diagnostic function and consolidates itself as a mechanism for curricular and pedagogical regulation, guiding school work through goals, descriptors, and performance indicators. It is concluded that this dynamic reinforces curricular standardization processes aligned with neoliberal rationality, straining the social function of public schools and restricting the possibilities for comprehensive human development and critical appropriation of systematized knowledge.

KEYWORDS: School curriculum. Large-scale assessment. Historical-critical pedagogy.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade mediada pela relação capital-trabalho, a apreensão do conteúdo subjacente às políticas educacionais constitui condição *sine qua non* para o desvelamento de suas finalidades objetivas: a quem servem, quem as formula e qual projeto formativo materializam. Nessa direção, observa-se que, nas últimas décadas, as políticas de avaliação em larga escala assumiram centralidade nos sistemas educacionais em âmbito internacional e nacional, tendo em seu cerne a concepção neoliberal de educação.

Conforme assinala Malanchen (2016), as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 e aprofundadas no século XXI expressam a incorporação, no campo educacional, das demandas oriundas da reestruturação produtiva do capital, orientadas pelos princípios neoliberais.

Sob tal racionalidade, as transformações econômicas associadas à globalização passam a exigir maior eficiência e produtividade da força de trabalho, atribuindo à educação a função de adequar os sujeitos às exigências do mercado. Nesse cenário, a escola passa a assumir um papel estratégico na difusão de valores, com-

petências e comportamentos alinhados à lógica neoliberal, contribuindo para a conformação de subjetividades marcadas pela fragmentação do conhecimento, pela adaptação pragmática e pela internalização das demandas do capital.

Nesse contexto, a atuação de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, articulada à inserção subordinada do Brasil na economia mundial, incidiu de forma decisiva na conformação das políticas educacionais (Malanchen, 2016), reverberando na formação de professores, na concepção de currículo e de avaliação, na gestão escolar e na função social da escola.

Nessa mesma direção, Rostirola (2021) aponta que o debate em torno das políticas públicas de avaliação ganha centralidade no campo educacional a partir dos anos 1990. Todavia, em sua acepção pedagógica, a avaliação deveria orientar-se pela apreensão da qualidade educacional em sua totalidade concreta, contemplando dimensões como as condições materiais de funcionamento das escolas, as condições e a valorização do trabalho docente, os processos de ensino e aprendizagem e a participação da comunidade escolar. Entretanto, sob a hegemonia da lógica avaliativa, tais dimensões tendem a ser subsumidas a indicadores quantitativos e resultados mensuráveis, tensionando a função social da escola e reconfigurando o próprio sentido da avaliação.

É nesse contexto que são implementadas as políticas de *accountability* escolar disseminadas internacional e nacionalmente, estruturadas por mecanismos de avaliação e responsabilização que atribuem aos sujeitos escolares a responsabilidade direta pelos resultados alcançados. Destaca-se que o termo *accountability* possui caráter polissêmico. Originário do campo da administração pública anglo-saxônica, o conceito foi progressivamente incorporado às políticas educacionais, assumindo diferentes sentidos conforme o contexto em que é mobilizado (Schneider; Nardi, 2019).

Neste estudo, adota-se a compreensão formulada por Schneider e Nardi (2019), segundo a qual a *accountability* educacional articula mecanismos de prestação de contas e responsabilização docente, atribuindo aos professores a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem dos estudantes. Sob essa lógica, o êxito ou fracasso escolar passa a ser diretamente associado ao desempenho do trabalho docente, exigindo dos professores a constante prestação de contas perante o Estado, as famílias e os sistemas de avaliação.

Conforme indicam Oliveira, Costa e Carvalho (2024), a tônica da *accountability* passa a incidir sobre o processo de ensino-aprendizagem, subordinando-o à lógica dos resultados mensuráveis. Nesse sentido, é urgente uma análise crítica dos efeitos colaterais das políticas de *accountability* na educação.

Sob essa perspectiva, ao conferir centralidade aos desempenhos aferidos em testes padronizados, essas políticas induzem a redução do conhecimento escolar a conteúdos instrumentais, alinhados às matrizes de avaliação, em detrimento de uma formação orientada pela apropriação do conhecimento sistematizado e pela compreensão da realidade em sua totalidade, o que impede que os sujeitos possam adquirir os conhecimentos necessários para a transformação da realidade concreta, e não meramente se adaptar e aceitar a realidade sem as necessárias mudanças estruturais.

Diante desse cenário, institui-se, no estado do Ceará, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), configurando-se como a primeira iniciativa estadual de avaliação em larga escala no país e referência para a posterior disseminação de sistemas análogos em outras unidades federativas, a exemplo do estado de São Paulo (Santos; Silva; Vidal, 2024). Atualmente, das 27 unidades da Federação, incluindo o Distrito Federal, 26 passaram a implementar sistemas próprios de avaliação, evidenciando a generalização dessa lógica no âmbito das políticas educacionais.

No plano pedagógico, a sustentação das avaliações externas, formuladas tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ancora-se, conforme problematiza Newton Duarte (2011), nas pedagogias do lema “aprender a aprender”, dentre as quais se destacam a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências, o tecnicismo renovado, o construtivismo, o multiculturalismo e as chamadas metodologias ativas. Tais vertentes, segundo o autor, apresentam convergência com o ideário neoliberal, ao privilegiarem a adaptação dos sujeitos às demandas imediatas do mercado, contribuindo para a conformação de um projeto formativo funcional à reprodução do *status quo*.

Nesse quadro, o presente estudo tem por objetivo compreender o processo de esvaziamento curricular na educação básica pública, no estado do Ceará, tomando

como objeto empírico o SPAECE. Como enfoque metodológico⁵, foi adotado o materialismo histórico-dialético, tendo como perspectiva de análise a teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica. Ademais, o estudo fundamenta-se em fontes documentais e bibliográficas, mobilizando autores críticos que analisam as políticas de avaliação em larga escala, a lógica da *accountability* educacional e suas implicações para o trabalho pedagógico e para a organização curricular.

Para Saviani (2003), a Pedagogia Histórico-Crítica tem como objetivo compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Com efeito, entendemos que o materialismo histórico-dialético atua como suporte teórico e metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, que visa à compreensão da história a partir do desenvolvimento material, das condições e determinações materiais da existência humana.

Diante do exposto, os documentos de política educacional configuram-se como fontes privilegiadas para a compreensão das relações entre trabalho e capital, bem como do papel desempenhado pelo Estado na formulação, difusão e legitimação ideológica dessas políticas (Evangelista; Shiroma, 2019). À luz dessa compreensão, foram analisados os conteúdos disponibilizados nos sites institucionais e o documento norteador da matriz de referência da avaliação do SPAECE. Longe de se apresentarem como dispositivos neutros ou estritamente técnico-administrativos, tais documentos materializam projetos societários historicamente situados, expressando determinadas concepções de educação, formação humana, currículo e escola que orientam e sustentam a política avaliativa.

Embora frequentemente apresentados sob o discurso da universalidade, da gestão democrática e da racionalidade pedagógica, os documentos normativos carregam determinações políticas e ideológicas que não se explicitam imediatamente em sua aparência textual. Em suas formulações, prescrições e orientações, encontram-se condensadas disputas em torno dos rumos da educação escolar, dos interesses de classe que a atravessam e do tipo de sujeito que se pretende formar no interior da sociedade capitalista.

⁵ Ainda, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, da OpenAI, como apoio para revisão gramatical e organização preliminar de ideias. Todo o conteúdo foi posteriormente revisado, validado e ajustado pelos autores.

Nessa direção, como assinalam Evangelista e Shiroma (2019), a documentação deve ser compreendida como expressão histórica das contradições sociais, produzida no interior da luta de classes e constituída como síntese de relações sociais concretas. Os documentos oficiais, portanto, não podem ser tomados como a política em si, mas como mediações que revelam, ainda que de forma contraditória, os interesses hegemônicos que orientam sua elaboração. Trata-se de produções vinculadas ao Estado e às suas instituições, marcadas pela defesa de projetos dominantes que disputam a direção da educação pública frente às necessidades e aos interesses das classes subalternas.

Sob essa perspectiva, a análise documental exige ultrapassar a dimensão aparente do texto normativo, buscando apreender suas determinações históricas mais profundas. Isso implica compreender que, por trás das categorias de qualidade, eficiência, aprendizagem ou equidade, frequentemente mobilizadas nesses documentos, encontram-se projetos políticos de regulação da escola, do currículo e do trabalho educativo, articulados às exigências de reprodução da sociabilidade capitalista.

Com efeito, busca-se evidenciar as determinações históricas, políticas e econômicas que permeiam o SPAECE, bem como os processos de estreitamento e esvaziamento curricular decorrentes da centralidade assumida pelos indicadores de desempenho e pelas matrizes de referência da avaliação externa. Nessa direção, analisa-se de que maneira tais processos tensionam os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente no que se refere à centralidade do conhecimento sistematizado, à autonomia do trabalho docente e à formação humana em sua dimensão omnilateral.

ESTADO, NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO

Como descrito anteriormente, as reformas educacionais realizadas na década de 1990 têm em sua espinha dorsal o neoliberalismo. Nessa direção, corrobora-se a compreensão de que:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades

do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advém as finalidades que ele atribui à educação (Freitas, 2018, p. 31, parêntesis do original).

Sob essa perspectiva, o Estado passa a ser concebido como um obstáculo ao desenvolvimento econômico, sobretudo quando intervém na oferta de serviços sociais, como saúde e educação. Em consonância com tal racionalidade, defende-se a redução da atuação estatal e a incorporação, no âmbito das políticas públicas, de princípios oriundos da lógica mercantil-gerencialista, tais como eficiência, competitividade, produtividade e a responsabilização do sujeito pelo fracasso ou sucesso no mercado de trabalho.

Por outro lado, Laval (2019) analisa que a ofensiva neoliberal em todas as instituições da sociedade e, principalmente, na educação provocou mutações, inclusive na subjetividade humana. Para o autor supracitado

O neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação (Laval, 2019, p.39).

Diante do exposto é que a educação se torna um campo de disputa hegemônico, uma disputa sobre as concepções de mundo, da organização dos conteúdos escolares, do processo avaliativo e do trabalho pedagógico, ou seja, é no campo educacional que se desvela a luta de classes.

Sob esse viés, é que

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (Frigotto, 1999, p.26).

Diante do exposto, fica evidente o cerne do projeto neoliberal na educação que, em seus documentos oficiais, propaga a retórica da equidade, da qualidade educacional e da formação integral. Porém, esse projeto tem como meio e fim uma formação voltada para a subordinação dos sujeitos aos ditames do capital. Com efeito,

é imperativa a análise crítica não somente da aparência, mas da essência das políticas educacionais, desvelando, assim, a quem essas políticas servem.

É nesse contexto de reestruturação do capital que vão surgindo mecanismos de controle do Estado, em diferentes esferas das políticas públicas, para a manutenção do *status quo*. Na educação, vêm se consolidando as políticas de *accountability*, como modo de regulação e modelo de eficiência na gestão pública. Nardi e Santos (2021, p.15) analisam que as

Políticas educacionais contemporâneas, que concebem a escola como locus da produção de resultados, ocorre a introdução de medidas de *accountability* identificadas com pressupostos da chamada *New Public Management*, típicos do meio neoliberal, e dirigidas à composição de soluções para a administração pública, com base na transferência de lições gerenciais do setor privado para o setor público. Em retrospectiva, foi no final da década de 1980 que as avaliações com fins de *accountability* obtiveram maior expressão e espalharam-se pelo mundo (Nardi; Santos, 2021, p.15).

É nesse processo de reforma do Estado que as atuais políticas de avaliação externa no Brasil estão imbricadas. Ao adotar e justificar as políticas de *accountability* na educação, os governos utilizam a retórica da transparência, da responsabilização, da eficiência, das metas, do gerencialismo e da produtividade. Nesse cenário, Rostirola (2021) aponta que as avaliações nos moldes de *standards* tiveram como modelo pioneiro no Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1990.

Rostirola (2021) ressalta que investigações recentes apontam para o surgimento de mecanismos mais sofisticados de regulação estatal nas políticas para a educação básica. Nessa nova dinâmica, a responsabilização e a prestação de contas atuam como os eixos centrais de controle do Estado, convertendo a Prova Brasil no instrumento mais emblemático de aferição e monitoramento educacional. Sob essa égide

A criação da Prova Brasil, em 2005, bem como a do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no ano de 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), marcam uma nova fase das avaliações educacionais no Brasil, especialmente por oferecerem subsídios para a implementação de políticas de responsabilização e prestação de contas [...]. A política de *accountability* educacional, no cenário econômico atual, tem sido permeada pelas ideologias neoliberal e neoconservadora, além de ser enclausurada em um único significado, ou seja, em uma concepção hegemônica (Rostirola, 2021, p.3).

Nesse sentido, é importante frisar que modelos de regulação do Estado, mecanismos de controle e premissas de gestão da educação pública, identificados com políticas de regulação por resultados, passaram a ocupar a cena educacional (Nardi; Santos, 2021, p. 15). No cotidiano escolar, essa lógica se materializa por meio de diferentes dispositivos tecnocráticos, sendo a avaliação externa o mais explícito deles. Afinal, é sob a justificativa do desempenho dos alunos que se legitimam diagnósticos padronizados, a cultura do ranqueamento por comparação e o monitoramento verticalizado das redes de ensino pelas instâncias locais (Maroy; Voisin, 2013).

Esse refinamento do controle estatal reflete uma transição histórica crucial. Ao analisarem esse percurso, Bonamino e Sousa (2012) distinguem três gerações de avaliações no Brasil: a primeira, de caráter estritamente diagnóstico e sem impacto direto na gestão; a segunda, caracterizada pela publicização dos dados e por uma devolutiva meramente simbólica às escolas; e a terceira — que define o cenário nacional contemporâneo — profundamente marcada por políticas punitivas de responsabilização, que atrelam sanções e recompensas ao alcance de metas. Enquanto as duas primeiras configurações operavam sob uma lógica de baixa responsabilização (*low stakes*), a consolidação dessa terceira geração insere o país em um modelo de forte responsabilização (*high stakes*), em que a avaliação deixa de ser um diagnóstico pedagógico para se tornar um mecanismo de pressão e coerção gerencial. Consoante, Menezes (2021), ao analisar os impactos das políticas de accountability educacional, pontua que:

Os programas de accountability educacional, seja “forte” (*high-stake*-alto impacto) ou “fraca” (*low-stake*-baixo impacto), alimentam riscos em potencial para o desenvolvimento de uma educação emancipadora. Seus impactos sobre o estreitamento do currículo (descartando conteúdos não cobrados nos testes standardizados) e a exclusão de estudantes (com baixa proficiência e inadaptados ao sistema concorrencial) aprofundam a crise na qualidade do ensino. Essas práticas reproduzem um sistema de exclusão, um *darwinismo* social, que privilegia os estudantes com maior proficiência, resultando em uma macro e micropolítica de depuração socioeducacional, consubstanciada nas políticas com consequência-*high stakes* (Menezes, 2021, p.48, parêntesis do original).

É a partir desse contexto que a *accountability* educacional tem se expandido nas redes de ensino, particularmente no estado do Ceará, onde a qualidade do ensino das escolas estaduais e municipais dos 184 municípios é aferida por meio do SPAECE, tendo seus resultados publicizados. Além disso, nas instituições que alcan-

çam o nível de proficiência adequado, os professores e a gestão são premiados, como será demonstrado com mais detalhes na próxima seção.

O SPAECE COMO MECANISMO DE REGULAÇÃO CURRICULAR NO CEARÁ

O estado do Ceará foi pioneiro na criação de um sistema de avaliação em larga escala, sendo criado, em 1992, o SPAECE, que, desde a sua criação, sofreu mudanças em relação ao público e aos objetivos, sendo que, a partir de 2004, além das escolas estaduais, as escolas municipais começaram a ser avaliadas (Costa; Vidal; Araujo, 2023). Os últimos dados destacam que o SPAECE 2024 avaliou 276.371 estudantes distribuídos em 3.754 escolas, alcançando todos os alunos matriculados no 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental pertencentes às redes públicas estadual e municipal do Ceará (Ceará, 2025).

Embora o SPAECE tenha foco em quatro séries (2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), há uma atenção especial voltada para o 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como principal meta que os alunos, ao final dessa etapa, estejam todos alfabetizados. Foi a partir dos dados gerados pelo SPAECE que surgiu, em 2007, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com o objetivo central de monitorar e avaliar a alfabetização das crianças dessa série. Ademais, é avaliada a escrita, especificamente dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, bem como as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em todas as séries.

Nesse sentido, foi criado o SPAECE Alfa, particularmente para o 2º ano e, desde 2007, o PAIC tem promovido uma colaboração entre o Estado e os municípios, oferecendo orientações e capacitações para gestores escolares, secretarias e professores. É importante destacar que, por meio desse mecanismo, foi instituído o Prêmio Escola Nota Dez, em 2009, com base na Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009, regulamentada pela Lei nº 14.580, de 21 de dezembro de 2009, e pelo Decreto nº 29.896, de 16 de setembro de 2009.

Analisando os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez, Costa, Vidal e Araújo (2023) classificam essa política como de forte responsabilização (*high stakes*), uma estratégia desenhada para vincular incentivos financeiros ao desempenho das instituições de ensino a partir dos padrões de proficiência fixados no SPAECE. Sob essa lógica, a premiação é concedida anualmente às 150 escolas de cada etapa avaliada

que atingem os patamares de excelência exigidos: o Índice de Desempenho Escolar (IDE-Alfa) entre 8,5 e 10,0 no 2º ano do Ensino Fundamental e o Índice de Desempenho Escolar (IDE-5 e IDE-9) entre 7,5 e 10,0 no 5º e nos 9º anos (Costa; Vidal; Araújo, 2023). Em contrapartida, o programa prevê aporte financeiro e cooperação técnico-pedagógica para até 150 escolas de 5º e 9º anos que apresentam os menores índices nessas mesmas etapas, as quais passam a figurar na condição de escolas apoiadas.

Nesse contexto, o PAIC se firma como um modelo de gestão pública voltada para resultados, em conjunto com o SPAECE e os mecanismos de *accountability*, refletindo as transformações educacionais e o paradigma de uma escola orientada por indicadores numéricos (Araújo; Costa; Zientarski, 2023).

O estado do Ceará tem alcançado destaque nacional pelos índices de alfabetização apresentados ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, especialmente pelo percentual de crianças consideradas alfabetizadas nessa etapa, atualmente em torno de 80%. Esses resultados vêm sendo amplamente mobilizados pelo poder público como demonstração de eficiência da gestão educacional e convertidos em capital político. Tal movimento pode ser observado na fala do governador Elmano de Freitas durante evento de premiação das escolas:

O governador Elmano de Freitas destacou o investimento para apoiar municípios e professores para que as crianças cearenses sejam alfabetizadas na idade certa. Só por esses dois anos de Prêmio Escola Nota Dez, são cerca de R\$ 63 milhões aportados, considerando também o valor de R\$ 1.000 de apoio por aluno às unidades que não alcançam o topo da avaliação. “Nós temos que nos orgulhar, temos que ter a premiação, mas temos que chegar a 100% das crianças alfabetizadas na idade certa até 2030” (Ceará, 2026).

A declaração evidencia como os indicadores educacionais passam a operar não apenas como instrumentos de monitoramento pedagógico, mas como mecanismos de legitimação política e prestação de contas pública acerca dos investimentos realizados pelo Estado na educação. Ao enfatizar o volume de recursos empregados — cerca de R\$ 63 milhões destinados ao Prêmio Escola Nota Dez —, constrói-se uma narrativa de eficiência administrativa ancorada na lógica gerencialista, na qual o investimento público precisa necessariamente ser convertido em resultados quantificáveis.

Sob essa racionalidade, a alfabetização passa a ser reduzida a uma meta numérica, deslocando-se de sua compreensão como processo formativo complexo,

histórico e socialmente determinado para assumir a forma de indicador de desempenho (Araújo; Costa; Zientarski, 2023). Como consequência, a responsabilização pelos resultados recai diretamente sobre a escola e, sobretudo, sobre o trabalho docente. A meta de alfabetizar 100% das crianças até 2030 é apresentada como horizonte universal; porém, desconsidera as múltiplas determinações concretas que atravessam o processo educativo e as profundas desigualdades materiais existentes entre as unidades escolares do estado.

Tal perspectiva revela uma contradição estrutural. Ao mesmo tempo em que se estabelece uma cobrança homogênea por resultados, desconsideram-se as condições objetivas profundamente desiguais em que se realiza o trabalho pedagógico. No Ceará, coexistem realidades escolares marcadas por diferentes formas de precarização: escolas localizadas em territórios rurais e de difícil acesso, escolas do campo, indígenas, quilombolas, além de turmas multisseriadas, que possuem especificidades históricas, culturais e pedagógicas próprias. Ainda assim, essas realidades são submetidas ao mesmo parâmetro avaliativo padronizado, sem que haja diferenciação substantiva nos instrumentos de avaliação ou nas formas de acompanhamento pedagógico.

Além disso, o repasse financeiro de R\$ 1.000 por aluno destinado às chamadas “escolas apoiadas” explicita outra contradição da política. Embora apresentado como medida compensatória, esse mecanismo tende a operar mais como dispositivo de indução por resultados do que como enfrentamento efetivo das desigualdades educacionais. Isso porque as escolas com menor desempenho frequentemente são justamente aquelas que enfrentam condições mais severas de vulnerabilidade social, carência estrutural, dificuldades de acesso e menor presença de políticas públicas permanentes. Nesses casos, a resposta estatal não deveria se limitar ao incentivo financeiro condicionado aos resultados, mas envolver políticas ampliadas de fortalecimento pedagógico, valorização do trabalho docente, melhoria da infraestrutura escolar e ampliação das condições concretas de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a centralidade conferida aos resultados do SPAECE e às premiações associadas à alfabetização evidencia o avanço de uma política educacional orientada pela lógica da *accountability*, na qual metas, índices e rankings passam a regular o cotidiano escolar. Nesse processo, obscurecem-se as determinações históricas e materiais que produzem as desigualdades educacionais, ao mesmo tempo em

que se desloca para professores e escolas a responsabilidade por problemas cuja gênese é estrutural e socialmente produzida.

Ademais, essa lógica de ranqueamento das escolas e de publicização dos resultados geram situações que corrompem a ética e a qualidade do ensino. Menezes (2021), analisando os impactos da *accountability* educacional nas escolas do estado do Ceará, frisa que

A pressão sobre as escolas, em função da concorrência e do medo de punição gerados pelas políticas de *high-stakes*, tem reverberado em mecanismos de reação entre professores, estudantes e escolas- práticas que visam burlar e/ou fraudar as avaliações externas. Entre essas práticas, podem-se elencar: 1. Orientação do planejamento das aulas (conteúdos) com base no que vai ser cobrado nos testes avaliativos- essa ação impacta diretamente nos currículos, reduzindo os conteúdos a serem ministrados; 2. Alteração das respostas dadas pelos estudantes, por parte dos fiscais/professores, ao final ou durante a aplicação dos testes; e 3. Seleção dos estudantes que devem participar dos testes, seja das avaliações centrais ou dos testes alternativos, aplicados aos alunos da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, definições que não se esgotam nas meras categorização e especificação, devendo ser contextualizadas) (Menezes, 2021, p. 49, parêntesis do original).

Tal cenário revela como a política de *accountability*, articulada aos pressupostos neoliberais de gestão pública, subordina a educação escolar à lógica da produtividade, da eficiência e do controle. Trata-se da incorporação, no interior da escola, de mecanismos típicos da racionalidade capitalista, que convertem o processo educativo em objeto de mensuração permanente e reduzem a formação humana à produção de indicadores (Laval, 2019).

Nesse movimento, o trabalho docente sofre um processo de crescente alienação e esvaziamento de sua autonomia intelectual. O professor deixa de ser concebido como sujeito mediador da transmissão crítica do conhecimento socialmente produzido e passa a ocupar a posição de executor técnico de prescrições curriculares padronizadas, protocolos institucionais e metas externas. Seu trabalho é progressivamente subordinado à lógica da performatividade, tendo como referência não a formação omnilateral dos estudantes, mas o alcance de resultados quantificáveis (Freitas, 2018).

Como consequência, o currículo escolar também é reconfigurado. Aquilo que deveria garantir aos estudantes a apropriação do patrimônio científico, filosófico, artístico e cultural produzido historicamente pela humanidade (Saviani, 2003) é redu-

zido à dimensão instrumental do treinamento para testes. O conhecimento escolar perde sua densidade formativa e crítica, sendo esvaziado em função das exigências avaliativas e dos critérios estatísticos que regulam o desempenho institucional.

A própria escola pública passa, assim, por um deslocamento em sua função social. Em vez de constituir-se como espaço privilegiado de formação humana, desenvolvimento do pensamento crítico e emancipação intelectual, converte-se em unidade produtora de resultados, índices e metas (Araújo; Costa; Zientarski, 2023). Sob a hegemonia dessa racionalidade gerencial, o valor educativo é substituído pelo valor mensurável.

Esse processo impacta de maneira ainda mais perversa os estudantes da educação especial, frequentemente invisibilizados por não corresponderem aos parâmetros homogêneos estabelecidos pelas avaliações em larga escala. Quando o rendimento estatístico passa a orientar as práticas escolares, aqueles que escapam à lógica da padronização tornam-se sujeitos marginalizados dentro do próprio processo educativo, reforçando mecanismos históricos de exclusão.

Desse modo, em lugar de uma educação comprometida com a emancipação humana e com a apropriação crítica do conhecimento, consolida-se um modelo formativo orientado pela adaptação funcional às demandas do mercado, pela internalização da competitividade como valor e pela naturalização do desmonte da escola pública. Como adverte Laval (2019) ao analisar a reconfiguração da escola no neoliberalismo assevera que a escola nessa perspectiva

Existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital. A cultura geral não pode mais se guiar razões desinteressadas, se o que se exige na empresa não é mais uma especialização altamente específica, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. Uma “formação inicial” para a aquisição de uma “cultura” de base orientada por razões profissionais amplas exige uma pedagogia orientada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da “apresentação de si” e, sobretudo, da “resolução de problemas em um cenário de incerteza” (Laval, 2019, p. 70, aspas do original).

É a partir desse cenário que devem ser analisadas as matrizes que orientam as avaliações escolares e o currículo. A quem servem? Qual projeto de sociedade está implícito? Quem são os autores do documento? Quais conteúdos estão inseridos no currículo? Qual é a finalidade dos resultados das avaliações? Com efeito, em uma

sociedade dividida em classes, as políticas são determinadas pela classe dominante, que insere seus interesses.

Sob esse prisma, faz-se necessária uma análise minuciosa dos documentos normativos do SPAECE. Como aponta Evangelista (2012), os documentos têm relevância, embora em graus variados, e refletem as determinações históricas presentes no *corpus* documental. No entanto, essas determinações não estão presentes apenas na fonte; é preciso realizar uma análise profunda, separando a essência da aparência, para que a verdadeira significação da fonte seja revelada. Nesse contexto, no Boletim de Rede⁶ (Ceará, 2024) é dada a seguinte orientação:

O planejamento curricular deve ser sempre revisitado, para compreender novas demandas que surjam ao longo do ano letivo. A partir dos resultados das avaliações, é possível pensar em um currículo baseado em evidências [...] logo, a equipe pedagógica pode e deve replanejar suas atividades, desde que se baseie em dados e, especialmente, nos indicadores fornecidos pelas avaliações externas em larga escala (Ceará, 2024, p. 10).

A formulação presente no documento evidencia o deslocamento do currículo de sua função formativa para sua adequação aos resultados mensuráveis das avaliações externas. O que deveria constituir-se como mediação fundamental para a socialização do saber sistematizado é submetido à lógica dos indicadores. Nessa perspectiva, o currículo deixa de orientar o processo pedagógico a partir do conhecimento historicamente elaborado e passa a ser reorganizado conforme aquilo que pode ser aferido estatisticamente pelos descritores e pelas matrizes avaliativas.

Desta forma, tal inflexão altera profundamente o sentido do trabalho educativo. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a função social da escola consiste em garantir às novas gerações o acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade — conhecimento científico, filosófico, artístico e cultural indispensável à compreensão crítica da realidade e à formação humana plena (Malanchen, 2016). Entretanto, quando o planejamento pedagógico passa a ser orientado prioritariamente pelos resultados das avaliações em larga escala, esse conhecimento

⁶ Os boletins compõem uma “Coleção de Divulgação e Apropriação dos Resultados” de domínio público para que professores e gestores escolares possam ter subsídios para orientar suas práticas pedagógicas. A coleção é disponibilizada e escrita por profissionais do Centro de Avaliação de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) responsáveis pela elaboração do SPAECE. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/colecoes>. Acesso em: 24/05/2026.

é reduzido à sua dimensão instrumental, perdendo seu caráter formativo e emancipador (Morais; Malanchen, 2023).

O trabalho pedagógico deixa de se organizar a partir da mediação entre professor, conhecimento e prática social e passa a responder prioritariamente às demandas externas de desempenho. O professor é afastado de sua condição de mediador consciente do processo de ensino e aprendizagem e progressivamente convertido em executor de procedimentos voltados ao cumprimento de metas (Freitas, 2018). O planejamento, antes vinculado às necessidades concretas do processo educativo, passa a ser subordinado aos dados produzidos pelos sistemas avaliativos.

Nesse processo, perde-se a centralidade do aluno concreto. O aluno concreto não corresponde a uma abstração pedagógica universal nem a um indivíduo isolado, tomado em sua aparência imediata. Trata-se do sujeito histórico situado, síntese de múltiplas determinações sociais, inserido em uma prática social concreta e portador do direito de apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. É esse sujeito real, marcado por condições materiais objetivas e por necessidades históricas concretas, que deve constituir o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho educativo (Saviani, 2023).

Todavia, quando a escola toma como referência prioritária os indicadores de desempenho, o aluno concreto é substituído por um sujeito abstrato, reduzido ao seu rendimento mensurável. Em lugar do estudante compreendido em sua historicidade, singularidade e inserção social, emerge o aluno estatístico, definido por sua capacidade de responder adequadamente às exigências das avaliações padronizadas. O critério deixa de ser sua formação humana e passa a ser sua performance.

Desse modo, a centralidade da prática educativa desloca-se da formação omnilateral para a obtenção de resultados. A educação escolar, em vez de promover a apropriação crítica do conhecimento e a elevação cultural dos sujeitos, corre o risco de restringir-se ao treinamento para exames. Com isso, fragiliza-se o papel da escola pública como espaço de formação humana e de transformação social, subordinando-se sua função histórica às exigências imediatas de mensuração, produtividade e regulação do sistema educacional.

CURRÍCULO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DISPUTAS FORMATIVAS FRENTE À LÓGICA AVALIATIVA

A Pedagogia Histórico-Crítica se coloca como uma vertente pedagógica contra-hegemônica, pautada no materialismo histórico-dialético e, portanto, propõe um projeto societário distinto do capitalista: um projeto de sociedade socialista. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a organização dos conteúdos escolares possui potencial formativo crítico, capaz de conduzir os discentes à superação do senso comum e à elevação da consciência filosófica (Ruckstadter; Souza, 2025).

Ademais, conforme destaca Duarte (2022, p. 64), “a pesquisa sobre os conhecimentos escolares na linha da Pedagogia Histórico-Crítica tem ainda muito a avançar”. Tal constatação torna-se ainda mais evidente quando observamos o campo de estudos sobre currículo e avaliação em larga escala.

Duarte (2022) assinala que as disputas em torno do currículo escolar no Brasil têm sido marcadas por três perspectivas predominantes: a pragmática, que subordina o currículo à adaptação dos indivíduos às demandas do mercado; a centrada no cotidiano, que privilegia as vivências, as identidades e as subjetividades dos estudantes; e a conservadora, voltada ao resgate de valores morais e religiosos tradicionais.

O autor supracitado destaca que, embora distintas entre si, essas perspectivas convergem na produção de currículos empobrecidos no que se refere à socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (Duarte, 2022). Nesse contexto, a BNCC tem sido objeto de críticas recorrentes. Contudo, como observa Duarte (2022), parte dessas análises acaba também incorrendo na desvalorização do conhecimento teórico, aproximando-se, em certa medida, da mesma lógica da pedagogia das competências que fundamenta esse documento.

Tensionando a discussão acerca das vertentes curriculares, em revisão sistemática da literatura envolvendo artigos, dissertações e teses que tomaram como objeto as relações entre currículo e SPAECE à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, Silva e Costa (2025) concluem que não foram encontradas produções acadêmicas que investiguem de forma aprofundada os impactos do SPAECE sobre o currículo sob esse referencial teórico. Esse dado evidencia uma lacuna importante na produção científica e reforça a necessidade de aprofundamento investigativo acerca das mediações entre avaliação externa, currículo escolar e formação humana na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, Malanchen (2016) postula que

Podemos afirmar, portanto, que a questão do currículo na pedagogia histórico-crítica se diferencia das pedagogias burguesas tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, pois está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas materialista histórica e dialética. Compreendemos, desse modo, que para superar o modelo capitalista precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, permanecemos no conhecimento imediato e pragmático e sem base para planejar o futuro (Malanchen, 2026, p. 219).

Partindo desses pressupostos é que a presente pesquisa busca tensionar a concepção neoliberal de currículo e a pedagogia das competências que fundamentam o SPAECE. Tal perspectiva aparece explicitamente no Boletim de Rede, documento que subsidia a matriz de referência da avaliação do SAPECE e aponta o alinhamento à BNCC:

Na prática, os currículos são responsáveis por guiar o ensino em sala de aula e definir quais são os objetivos e expectativas de aprendizagem dos alunos. Mais do que determinar o que os alunos devem “saber”, as decisões pedagógicas orientadas pelos currículos indicam o que os alunos devem “saber fazer”, utilizando seus “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”, para exercer sua cidadania e solucionar demandas da vida cotidiana, tanto no âmbito pessoal como no profissional (Ceará, 2024, p.9).

O excerto evidencia que a centralidade não está no conhecimento como possibilidade de compreensão crítica da realidade e de transformação social, mas na adaptação dos sujeitos à ordem vigente. Sob essa lógica, prevalece uma perspectiva pragmatista centrada no “saber fazer” e na necessidade de responder às demandas imediatas da vida cotidiana, deslocando o conhecimento de sua dimensão histórica, crítica e universal.

Desse modo, os conhecimentos prescritos por esse currículo passam a ser selecionados prioritariamente por sua utilidade prática e por sua capacidade de responder a situações imediatas do cotidiano. Nessa perspectiva, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados, produzidos historicamente pela humanidade, são secundarizados, uma vez que deixam de ser compreendidos como essenciais ao processo formativo. Com isso, esvazia-se a função social da escola enquanto espaço de socialização do saber sistematizado e enfraquece-se seu papel na formação humana em sua perspectiva omnilateral.

Outro ponto a ser analisado é a centralidade dada aos resultados da avaliação externa, como expresso no documento:

Os resultados obtidos nas avaliações educacionais em larga escala se tornaram grandes aliados da gestão do currículo pedagógico. O papel diagnóstico dessas avaliações possibilita a identificação dos avanços e das fragilidades na aprendizagem dos alunos e, a partir dos dados coletados – em especial nos níveis de turma e de estudante –, **o professor pode reorientar seu planejamento pedagógico** (Ceará, 2024, p.9, grifos nossos).

Diante dessa orientação, evidencia-se a perda de autonomia docente, uma vez que o professor passa a reorientar seu planejamento a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas e dos descritores que indicam as competências e habilidades consideradas necessárias para serem alcançadas pelos estudantes. O planejamento pedagógico deixa, assim, de se organizar prioritariamente a partir das necessidades concretas do processo educativo e passa a responder às demandas produzidas pelos instrumentos avaliativos externos.

Nesse processo, perde-se a centralidade do aluno concreto, pois o conhecimento que assume maior relevância é aquele previamente prescrito pelos descritores e pelas matrizes avaliativas. O estudante deixa de ser compreendido em sua historicidade e em suas múltiplas determinações sociais e passa a ser reconhecido, sobretudo, por seu desempenho nos indicadores educacionais. Desse modo, os alunos são classificados conforme as metas alcançadas em cada avaliação, sendo progressivamente reduzidos aos resultados que apresentam nos sistemas de mensuração do desempenho escolar.

Sob esse prisma, Moraes e Malanchen (2023) corroboram o entendimento de que a avaliação externa, tal como estruturada no contexto das reformas educacionais contemporâneas, atende às demandas de formação da força de trabalho necessária à reprodução do capital, orientando-se pela preparação de sujeitos adaptáveis às exigências do mercado. Nessa direção, as autoras afirmam que,

Em uma concepção produtivista, o ensino caracteriza-se ainda pelo pressuposto da pedagogia tecnicista, em que o professor é o reprodutor de programas educacionais, elaborados pelas políticas educacionais, a exemplo do proposto pela BNCC, no que tange às diretrizes de caráter neoliberal para a organização do currículo, da avaliação escolar e da organização do trabalho pedagógico, aos moldes de um ensino excludente e meritocrático que legitima o discurso de formação para o mercado de trabalho, com base no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao atendimento de demandas de tal mercado (Moraes; Malanchen, 2023, s/p).

À luz dessa compreensão, evidencia-se o alinhamento do SPAECE aos pressupostos neoliberais que orientam as políticas educacionais contemporâneas, configurando-se como um mecanismo de regulação curricular e avaliativa subordinado à lógica do capital. Trata-se, portanto, de uma política que se distancia da formação humana omnilateral e da emancipação intelectual da classe trabalhadora, ao priorizar o desenvolvimento de competências instrumentais e a mensuração de resultados.

Esse movimento contribui para o rebaixamento do conhecimento escolar socialmente elaborado e repercute diretamente no desenvolvimento psíquico dos filhos da classe trabalhadora, ao limitar seu acesso às objetivações mais desenvolvidas produzidas historicamente pela humanidade (Malanchen, 2016). No Boletim de Rede, assinala-se, ainda, que

Caberá aos professores praticar a proposta curricular em seus componentes e garantir que as habilidades e competências previstas sejam desenvolvidas de forma satisfatória[...]. O planejamento curricular deve ser sempre revisado, para compreender novas demandas que surjam ao longo do ano letivo. A partir dos resultados das avaliações, é possível pensar em um currículo baseado em evidências (Ceará, 2024, p.10).

Tal enunciado explicita a lógica de responsabilização docente presente na política curricular e avaliativa, ao atribuir aos professores a incumbência de assegurar o desenvolvimento satisfatório das habilidades e competências previstas. Essa perspectiva secundariza as condições concretas do trabalho pedagógico, bem como desconsidera a singularidade dos estudantes e a heterogeneidade social, cultural e territorial que caracteriza as diferentes realidades escolares do Ceará, entrando em contradição com o discurso de equidade amplamente difundido pelo PAIC.

Além disso, ao defender que o currículo deve ser permanentemente revisado a partir dos resultados das avaliações externas e das “novas demandas”, o documento reforça uma concepção curricular flexível e adaptativa, subordinada às exigências históricas do capital. Nesse sentido, pode-se inferir que tais demandas se articulam às competências requeridas pelo mercado de trabalho, uma vez que a centralidade atribuída à avaliação e ao currículo se desloca da formação humana omnilateral para a formação instrumental orientada pela lógica produtivista e pela adequação às necessidades do mercado. Sob essa égide, Laval (2019) denuncia que

Esse ensino esfacelado utiliza todas as novas técnicas de avaliação que, com o pretexto de racionalizar, acabam desmembrando os saberes e as habilidades em elementos isoláveis analiticamente e, no fim das contas, fatiando o “educando” em registros de competências que, segundo se acredita, são discerníveis na avaliação. A “lógica da competência”, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de conhecimentos realmente apropriados, mas não necessária e imediatamente úteis em termos econômicos, comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem (Laval, 2019, p.83).

Diante do exposto, a perspectiva curricular pautada na Pedagogia Histórico-Crítica se coloca como forma de resistência em tempos de negacionismo científico e de avanço neoliberal na educação brasileira. Nesse sentido, é preciso que a escola seja o *locus* da socialização do saber elaborado, ou seja, do saber científico que interessa a uma visão de mundo materialista, histórica e dialética.

Contudo, não é qualquer conhecimento que deve ser ensinado na escola; o que interessa é o conhecimento clássico. Saviani (2003) pontua que o clássico é o conhecimento que resistiu ao tempo, e

É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc. Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto de atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2003, p.18).

A partir dessa formulação, compreende-se que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo escolar não pode ser reduzido a um conjunto de competências, habilidades operacionais ou conteúdos selecionados em função de demandas imediatas de avaliação. Em Saviani, o currículo está vinculado à própria função social da escola: garantir às novas gerações o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente produzido pela humanidade.

Nessa perspectiva, o conhecimento clássico constitui o núcleo da atividade educativa escolar, pois representa aquilo que se consolidou historicamente como patrimônio cultural indispensável à formação humana. Tal compreensão torna-se particularmente relevante para a presente discussão, uma vez que permite problematizar os processos de estreitamento curricular induzidos pelas avaliações externas em larga escala. Quando a organização do ensino passa a se orientar predominantemente pe-

los descritores e pelas metas avaliativas, corre-se o risco de deslocar a centralidade do currículo do conhecimento historicamente elaborado para aprendizagens imediatas e mensuráveis, comprometendo a função formativa da escola pública e restringindo as possibilidades de apropriação crítica do saber pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a matriz de referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e os documentos que orientam sua operacionalização, buscando compreender suas implicações para o currículo escolar à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A análise empreendida evidenciou que o SPAECE, embora apresentado institucionalmente como instrumento de monitoramento da aprendizagem e promoção da qualidade educacional, encontra-se articulado a uma lógica gerencial de regulação pedagógica vinculada às reformas educacionais contemporâneas. Tal configuração reforça mecanismos de responsabilização, controle por resultados e padronização curricular, incidindo diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas cearenses.

Os documentos analisados permitiram identificar que a avaliação externa tende a extrapolar sua função diagnóstica e passa a operar como elemento estruturante da dinâmica curricular. Nesse movimento, o currículo escolar passa progressivamente a orientar-se pelos descritores, metas e indicadores avaliativos, favorecendo o estreitamento dos conteúdos escolares e o redirecionamento das práticas pedagógicas para o alcance de desempenhos mensuráveis. Como consequência, amplia-se o risco de subordinação do processo educativo à lógica do treinamento para testes, em detrimento de uma formação omnilateral comprometida com a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que essa racionalidade tensiona a função social da escola pública ao reduzir a centralidade do conhecimento sistematizado e limitar as possibilidades de formação humana integral. Ao deslocar o foco do processo educativo para indicadores de desempenho, enfraquece-se

o papel do currículo como mediação fundamental para a apropriação crítica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente.

Nesse sentido, o estudo evidencia que a relação entre avaliação externa e currículo não se constitui de forma neutra, mas expressa disputas políticas, ideológicas e pedagógicas em torno do projeto de educação e de sociedade em curso. Ao problematizar essa relação no contexto do SPAECE, a pesquisa contribui para ampliar o debate crítico sobre as políticas de avaliação em larga escala e seus efeitos sobre o currículo escolar, especialmente a partir do referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva ainda pouco mobilizada nas investigações sobre essa temática no contexto cearense.

Como limite desta pesquisa, reconhece-se que a análise se concentrou no campo documental e normativo, focalizando a matriz de referência e os documentos orientadores do sistema avaliativo. Desse modo, embora os achados revelem tendências importantes acerca da indução curricular promovida pelo SPAECE, permanece necessária a realização de investigações empíricas que contemplem o cotidiano escolar, as práticas docentes e a percepção dos professores acerca dos impactos da avaliação externa na organização do ensino.

Por fim, entende-se que aprofundar a análise sobre os desdobramentos concretos das avaliações em larga escala no currículo e no trabalho pedagógico constitui tarefa relevante para o campo educacional. Tal esforço torna-se particularmente necessário diante da crescente centralidade assumida pelas políticas avaliativas nas redes públicas de ensino e da urgência em reafirmar o papel da escola como espaço de formação humana crítica, de acesso ao conhecimento elaborado e de emancipação intelectual.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, K. H.; COSTA, A. G.; ZIENTARSKI, C. Qual o lugar que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental ocupam na política de *accountability* escolar no estado do Ceará?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, abr./jun., 2023.
- BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 2, pág. 373-388, 2012.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE – 2024**. Organizado por Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2024. v. 3. Conteúdo: Boletim da Rede. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/colecoes>. Acesso em: 28 maio 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Governo do Ceará entrega 434 premiações para escolas com melhores resultados no Spaeece**. Fortaleza: SEDUC, 15 set. 2025. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2025/09/15/governo-do-ceara-entrega-434-premiacoes-para-escolas-com-melhores-resultados-no-spaeece-2024/>. Acesso em: 28 maio 2026.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M.; ARAÚJO, K. H. Evidências da produção *stricto sensu* sobre o Prêmio Escola Nota Dez: resultados, gestão e efeitos nas escolas do Ceará (2013–2020). **Revista Meta: Avaliação**, v. 15, n. 48, p. 531-554, 2023.

DA SILVA, F. K. R.; COSTA, F. J.F. SPAECE E O CURRÍCULO ESCOLAR: uma revisão sistemática de literatura à luz da pedagogia histórico-crítica. **Communitas**, v. 9, n. 23, p. e8992-e8992, 2025.

DE OLIVEIRA, L. X; COSTA, A. G; CARVALHO, W. R. L. Desenhos e experiências de políticas de responsabilização escolar no Brasil. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e16037-e16037, 2024.

DUARTE, N. **Vigotski e ao “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana- 5.ed.rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador**, v. 14, n. 3, p. 55-72, 2022.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, v. 1, p. 52-71, 2012.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E.O.; Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G.; RUMMERT, S.M.; GONÇALVES, L. (Org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. - Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1-Ed. Expressão Popular. São Paulo, 2018. p. 160.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real.3.ed.- São Paulo, Cortez, 1999.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público/ Cristian Laval; tradução Mariana Echalar. -1. ed.- São Paulo: Boitempo, 2019.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. - (Coleção educação contemporânea)

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 881-901, 2013.

MENEZES, H. C. M. O espetáculo da *accountability* em educação: a “in” visibilidade sob a insígnia da transparência. *In*: SCHNEIDER, M.P.; ROSTIROLA, C.R.; VÁSQUEZ, J.M.(Org). **Dispositivos de accountability em perspectiva**: limites e alternativas à política de avaliação educacional. - Curitiba: Appris, 2021.

MORAIS, G. A. S; MALANCHEN, J. O ENSINO COMO BASE PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 55, p. 1-24, 2023.

NARDI, E.L.; SANTOS, A. B.; Regulamentação, accountability e governo democrático da educação: perspectivas e tensionamentos em debate. *In*: SCHNEIDER, M.P.; ROSTIROLA, C.R.; VÁSQUEZ, J.M.(Org). **Dispositivos de accountability em perspectiva**: limites e alternativas à política de avaliação educacional. - Curitiba: Appris, 2021.

RUCKSTADTER, V. C. M; DE SOUZA, G. C. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica em tempos de negacionismos e avanço do ideário neoliberal na educação brasileira. **Dialogia**, n. 55, p. e26271-e26271, 2025.

ROSTIROLA, C. R. Dispositivos de accountability: efeitos sobre escolas públicas de ensino médio de Pernambuco. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021.

SANTOS, A. L. F.; SILVA, A. F.; VIDAL, E. M. Avaliações estaduais da educação, seus contornos e evoluções de 1992 a 2022. **Em Aberto**, v. 119, 2024

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11º ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. B. Concepção de mundo e trabalho educativo em tempos de neoconservadorismo: uma reflexão a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 26, n. 88, p. p. 71–88, 202