

Implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no fomento à cultura de performantividade

Implications of the Permanent System of Assessment of Basic Education in Ceará (SPAECE) in promoting the culture of performantivity

Wendel Melo Andrade ^{1*}, Jorge Carvalho Brandão¹, Maria José Costa dos Santos¹

RESUMO

Seguindo uma tendência nacional e internacional, o Estado do Ceará implantou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), possibilitando com isso a obtenção de diagnósticos periódicos do seu cenário educacional no que diz respeito aos índices de aprendizagem dos estudantes da rede pública cearense. Neste contexto, esta pesquisa tem o objetivo de compreender, na perspectiva dos professores de matemática, disciplina que compõe este sistema de avaliação, as implicações do SPAECE no fomento à cultura de performatividade. Fundamentamos este trabalho, essencialmente, nos estudos de Ball (2002, 2010, 2014) e suas concepções acerca do conceito de performatividade. Metodologicamente esta investigação privilegia o método qualitativo, do tipo exploratório, tendo como sujeitos cinco professores de matemática do 9º ano do Ensino Fundamental de um município do interior do Ceará. O delineamento desta pesquisa desenvolveu-se ao longo do ano de 2020 em três etapas, sendo elas: 1ª) Estudo bibliográfico, com a revisão de literatura e aprofundamento teórico; 2ª) Pesquisa documental, com a análise de documentos de gestão pedagógica; e 3ª) Pesquisa empírica, com realização de entrevistas semiestruturadas e de uma ação formativa. Entre os resultados encontrados, constatamos que o SPAECE, enquanto política pública de avaliação, estimula uma cultura de performances, através de práticas como o “ranqueamento”, à competitividade, as cobranças e pressões externas à escola, no estabelecimento de metas e na adoção de premiações como estímulo ao alcance dos padrões de rendimentos estabelecidos por esta política pública de avaliação.

Palavras-chave: SPAECE; Avaliação Externa; Currículo; Performatividade.

ABSTRACT

Following a national and international trend, the State of Ceará implemented the Permanent System of Assessment of Basic Education of Ceará (SPAECE), thus enabling the obtaining of periodic diagnoses of its educational scenario with regard to the learning rates of students in the network. Ceará public. In this context, this research aims to understand, from the perspective of mathematics teachers, a subject that makes up this assessment system, the implications of SPAECE in promoting the culture of performativity. We base this work, essentially, on the studies of Ball (2002, 2010, 2014) and his conceptions about the concept of performativity. Methodologically, this investigation privileges the qualitative method, of the exploratory type, having as subjects five mathematics teachers from the 9th year of elementary school from a municipality in the interior of Ceará. The design of this research was developed throughout 2020 in three stages, namely: 1st) Bibliographic study, with literature review and theoretical deepening; 2nd) Documentary research, with the analysis of pedagogical management documents; and 3rd) Empirical research, with semi-structured interviews and a training action. Among the results found, we found that the

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC)

*E-mail: professorwendelmelo@gmail.com

SPAECE, as a public policy for evaluation, encourages a culture of performance, through practices such as "ranking", competitiveness, demands and pressures external to the school, in the establishment of goals and in the adoption of awards as an incentive to reach the income standards established by this public policy on evaluation.

Keywords: SPAECE; External Evaluation; Resume; Performativity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho levanta discussões sobre a avaliação educacional, no âmbito da avaliação em larga escala, em especial sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o currículo de matemática do 9º ano do Ensino Fundamental.

Em se tratando de avaliação educacional, governantes e gestores vêm promovendo políticas públicas que proporcionem mecanismos de acompanhamento, mensuração e controle da qualidade da educação. Isto pode ser percebido internacionalmente com a implantação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que já é uma realidade desde 2000, acontecendo a cada três anos e abrangendo três áreas do conhecimento, sendo elas: Leitura, Matemática e Ciências (ORTIGÃO, SANTOS e AGUILAR JÚNIOR, 2017).

No Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é realizado desde o final da década de 1980 e se constitui num conjunto de avaliações externas em larga escala. Ele avalia competências na área de língua portuguesa e matemática e é aplicado nos anos finais de cada ciclo, 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Através do SAEB o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Influenciado pelo surgimento desta política de avaliação externa em âmbito nacional, o Ceará cria, no início dos anos 1990, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), possibilitando, assim, a realização de uma avaliação própria da sua rede de ensino. A partir de então, a cada ano o SPAECE vem evoluindo como sistema de avaliação, ampliando sua área de atuação e abrangência e se consolidando como política de avaliação educacional do Estado (CEARÁ, 2007).

Em 2000, por força da portaria Nº 101/2000 (CEARÁ, 2000b), o SPAECE passou a ser, formalmente, uma política pública de avaliação atuando estrategicamente na

produção de informações aos gestores, visando à formulação, reformulação e ao monitoramento das políticas educacionais, tendo como objetivos: (1) Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos processos de ensino-aprendizagem e gestão escolar, bem como das condições em que são desenvolvidas; (2) Fornecer informações que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos educandos, nas diversas séries ou ciclos e áreas de conhecimento; (3) Desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação educacional, de modo que as instâncias regionais e escolares possam ser parte integrante do Sistema de Avaliação, envolvendo-se efetivamente em suas etapas; e (4) Consolidar uma cultura de avaliação institucional no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará (CEARÁ, 2000a).

Atualmente o SPAECE acontece anualmente nas escolas públicas estaduais e municipais com a aplicação de provas de língua portuguesa e matemática, para alunos do Ensino Fundamental nas turmas de 5º e 9º ano, e nas turmas de 3º ano para os alunos do Ensino Médio, além de contar com uma avaliação de leitura para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, que é o SPAECEALFA (CEARÁ, 2007).

Neste contexto envolvendo a implementação de políticas públicas de avaliação no Ceará, levantamos o objetivo desta pesquisa que busca compreender, na perspectiva dos professores de matemática, disciplina que compõe este sistema de avaliação, as implicações do SPAECE no fomento à cultura de performatividade.

Considerando que esta pesquisa versa sobre os impactos das políticas públicas de avaliação, em especial do SPAECE, no currículo de matemática, fundamentamos nossas discussões, essencialmente, nas concepções teóricas de Ball (2002, 2010, 2014) acerca do conceito de performatividade.

Organizamos este trabalho em cinco seções, sendo a primeira esta introdução, na segunda seção refletimos sobre o conceito de performatividade na perspectiva Ball (2002, 2010, 2014) relacionando-o à qualidade do currículo, na terceira seção apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, na quarta seção discutimos os resultados encontrados e, por fim, na quinta seção, tecemos as considerações finais.

O CONCEITO DE PERFORMATIVIDADE E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO RELACIONADA À QUALIDADE DO CURRÍCULO

Entendemos que uma boa escola é aquela que tem como premissa fundamental a de assegurar uma educação voltada para o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, dispondo para isso, da infraestrutura necessária, de profissionais capacitados e de um processo de ensino que atenda às necessidades da sua comunidade, não deixando de considerar seus aspectos culturais, políticos e sociais, isto numa perspectiva de formação integral para a cidadania (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Sobre isto, Moraes (2004), destaca que

Uma pessoa completa deve desenvolver habilidades no uso da fala, símbolo e gesto, estar factualmente bem informada, ser capaz de criar e apreciar objetos de significação estética, dispor de uma vida autônoma e disciplinada em relação a si mesmo e a outros, ser capaz de tomar sábias decisões e de julgar o que é certo e o que é errado e ser possuidora de uma perspectiva integral. Estes são os objetivos da educação geral para o desenvolvimento da pessoa completa (MORAES, 2004, p. 37).

Considerando esta necessidade, a escola bem como a educação de um modo geral, deve buscar por um currículo que desenvolva não apenas os conhecimentos científicos básicos, mas que venha a satisfazer as necessidades humanas, como instrução em linguagem, matemática, ciência, arte, relações pessoais, história, filosofia, religião e cultura, todas munidas de significado e numa perspectiva de desenvolvimento do pensamento crítico, social e político.

Buscando contribuir na superação dos desafios para a construção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, o parecer CEB/CNE Nº 8/2010 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2010a) estabelece normas para aplicação de padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. Ele defende aspectos relacionados ao alcance de resultados educacionais qualitativos, incluído a eles aqueles associados ao currículo. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010b) associam a qualidade pedagógica à qualidade política como correlacionada aos saberes e conhecimentos do currículo (LOPES, 2012).

Porém, a argumentação de que a qualidade da educação está ligada à qualidade do currículo não deve ser entendida de forma tão simples. Pois esta qualidade depende também de aspectos relacionados à formação docente, à infraestrutura, à gestão escolar e a tantos outros fatores.

Lopes (2012) questiona e faz uma crítica ao entendimento do currículo como um corpo estabelecido de conhecimentos consensuais a serem ensinados e aprendidos, cuja única problematização diz respeito a sua distribuição em quantidade, em períodos e em tempos, para este ou aquele grupo. Em seu ponto de vista, esta concepção instrumental de currículo, vinculada à formulação de objetivos de aprendizagem, de definição de conteúdos, atividades e avaliações, aponta uma concepção de currículo que se aproxima a de uma seleção de conteúdos feita por uma cultura dominante. Ela defende que o currículo é, portanto, uma luta política por significação.

No contexto neoliberalista em que a educação está inserida, Ball (2002, 2010, 2014) estabelece o conceito de performatividade tomando um sentido de produtividade, em que podemos perceber sua aproximação nas relações que envolvem os sistemas de educação do Brasil, por meio da qual a qualidade da educação muitas vezes é vista como um produto.

Sobre performatividade, Ball (2002) enfatiza ser esta:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de indivíduos ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (BALL, 2002, p. 4).

O professor, por vezes se vê inserido neste contexto de performatividade quando se depara com situações de *rankings* de instituições escolares, enfrentamento de metas e busca por índices de qualidade educacional, sem muitas vezes considerar os caminhos mais adequados para este fim. Isto porque a qualidade da aprendizagem passa a ser vista sob uma ótica neoliberal-capitalista.

Sobre isso, Apple (2017, p. 36) aponta que “a imensa pressão por meio de avaliação de performance é nada senão uma indicação, porém poderosa, dessas tendências”, referenciando-se a este modo empresarial e capitalista que encontramos tão fortemente presentes em nossa sociedade neoliberal.

Encontramos nesta concepção sobre performatividade uma visão estreita e capitalista de educação, em que a aprendizagem muitas vezes é vista como um produto, remetendo-nos a entender que o ensino se dá pela simples passagem de conteúdos. Além disso, como ressalta Paro (2001), nesta perspectiva, esses conteúdos se “passam” ou se

“transmitem” como qualquer outra coisa, sem consideração da especificidade da relação pedagógica, numa situação de exterioridade tanto com relação a quem transmite quanto com relação a quem adquire o conhecimento. Neste processo a didática é, por vezes, negligenciada.

Em suas ideias Paulo Freire (2016) critica este modo de (tentar) ensinar, que ele denomina por “educação bancária”. Este conceito criado por Freire (2016) traz uma conotação de que o professor é um ser que detém o conhecimento, e o aluno é o sujeito que recebe o conhecimento, logo o educador “bancário” faz “depósitos” nos educandos, que passivamente recebem estes saberes, estabelecendo, assim, uma relação vertical entre educador e educando. Esta concepção de educação proporciona a formação de indivíduos que não questionam e que se apresentam submissos às classes dominantes.

Alarcão (2005) também critica esta atuação alienante na relação professor-aluno, enfatizando que tanto o docente quanto o discente devem assumir uma postura de ação reflexiva, pois

O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ambos têm de aprender a gerir e a relacionar informações para transformar o seu conhecimento no seu saber (ALARCÃO, 2005, p. 15).

Nesta discussão sobre a qualidade do currículo e da educação, Santos (2012, p. 39) assevera que: “É inegável que o professor tem responsabilidade em relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional, e não se relaciona apenas ao seu trabalho pessoal”.

Sabemos que a prática do professor é complexa, não apenas por envolver diversas habilidades como também por exigir que muitas delas sejam utilizadas simultaneamente. O professor, ao lecionar um determinado conteúdo, não tem apenas que dominar o conhecimento daquele campo, ele deve saber ensiná-lo, subdividindo-o em tópicos, presenteando-o com exemplos, fazendo analogias, criando atividades, etc. Além disso, no momento em que trabalha em classe, terá que saber criar interesses, incentivar os desatentos, fazer perguntas desafiadoras e pertinentes, manter a disciplina, perceber dificuldades de aprendizagem, criar formas alternativas de ensino para os que não

acompanham a classe. Trata-se, portanto, de uma profissão que exige habilidades de várias ordens e que envolve elevada responsabilidade social (SANTOS, 2012).

Devemos entender que o ato de ensinar é antes de tudo mobilizar o estudante a querer aprender. Para isso o professor deve estar convencido disso, e esse só desempenhará bem seu papel de educador se possuir plena compreensão do significado de currículo que é trabalhado em sua escola, desse modo é preciso que todos os envolvidos neste processo entendam o currículo e a educação em um sentido mais amplo. Somente assim o currículo estará, em conjunto com os demais elementos da educação, contribuindo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que o currículo nas escolas deve promover a relação professor-estudante e que estes sejam percebidos como sujeitos ativos, construtores do seu conhecimento e não somente apenas meros executores de conhecimentos estabelecidos por aqueles que detêm o poder de selecionar o que se considera desejável.

Portanto, entendemos que a ação do professor num panorama de formação cidadã se faz com estabelecimento de diálogos, fortalecendo oportunidades para discussões e reflexões críticas, de modo que os sujeitos envolvidos no processo educacional construam coletivamente sua cidadania, seus pensamentos, seus sentimentos, sua identidade.

Assim, concordamos com o pensamento de Freire (2002, p. 47), quando afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. E entendemos que uma educação de qualidade se dá a partir do momento que os estudantes aprendam a se relacionar consigo mesmos, com o outro e com o mundo, numa perspectiva emancipatória e de transformação social.

Diante do exposto, e apoiando-se nas ideias de Lopes (2012), entendemos que qualidade da educação, entre outros aspectos, envolve a qualidade das condições de trabalho no ambiente escolar, a formação docente, a gestão escolar, as ações do professor no fazer pedagógico, as relações humanas e principalmente a qualidade do currículo ao pensarmos numa formação integral de sujeitos autônomos, críticos e munidos de consciências social e política.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem o cerne na tese doutoral de Andrade (2021) que investigou a relação de influencia do SPAECE, como política pública de avaliação, no currículo

escolar do 9º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender seus impactos e consequências nos processos de ensino e de aprendizagem da matemática.

Em decorrência do objetivo a ser alcançado, identificamos aqui uma pesquisa exploratória uma vez que seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Privilegiamos o método qualitativo de pesquisa, uma vez que este tipo de estudo considera a relação dinâmica e subjetiva entre os sujeitos, seu ambiente e suas ações. Neste tipo de pesquisa, a interpretação dos fenômenos e seus significados são processos básicos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O lócus desta pesquisa são quatro escolas de um município localizado no interior do Estado do Ceará, sendo os sujeitos desta investigação os cinco professores de matemática que lecionam no 9º ano do Ensino Fundamental dessas escolas.

Buscando preservar os princípios da ética na pesquisa, ressaltamos que a realização desta pesquisa contou com o consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), obtendo aprovação de acordo com parecer consubstanciado N° 3.964.868.

Adotando o princípio da confidencialidade e do anonimato, tomamos o cuidado de não revelar o município e a identificação das instituições de ensino investigadas, sendo elas denominadas apenas por Escola A, B, C e D. Quanto aos sujeitos desta pesquisa adotamos nomes fictícios e, para tanto, utilizamos nomes de matemáticos que ao logo dos tempos contribuíram para o crescimento e desenvolvimento desta ciência. Desse modo, os professores que cooperaram com esta pesquisa são identificados apenas por Arquimedes, Euclides, Newton, Pascal e Pitágoras.

O delineamento desta pesquisa, que ocorreu durante o ano de 2020, contou com a realização de três etapas, sendo elas: 1ª) Estudo bibliográfico, uma vez que buscamos compreender sobre a avaliação educacional, situando o SPAECE nesse contexto, e adotando como procedimento a pesquisa em materiais já publicados; 2ª) Pesquisa documental, que se deu a partir da análise dos documentos de gestão pedagógica das escolas investigadas (Projeto Político Pedagógico - PPP), contando como procedimento técnico a análise de documentos; e 3ª) Pesquisa empírica, que possibilitou analisar a relação existente entre o SPAECE e o currículo de matemática a partir do contato direto com os sujeitos investigados. Para isso, esta etapa contou com a realização de dois

procedimentos, sendo eles a entrevista semiestruturada com os sujeitos desta pesquisa e a realização de um Curso de Extensão com carga horária de 60 horas, acontecendo inteiramente na modalidade de Educação a Distância (EaD), com atividades de fóruns e portfólios realizada no ambiente virtual TelEduc, contando com a participação de 41 professores, dentre eles os sujeitos desta pesquisa.

Para os procedimentos de análise dos dados coletados adotamos a análise de conteúdo fundamentando-se nos pressupostos de Bardin (2016). Com isto buscamos interpretar criticamente as informações coletadas, almejando uma melhor compreensão sobre as implicações do SPAECE no fomento à cultura de performatividade.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para esta análise, tomamos como principal referência os estudos de Ball (2002, 2010, 2014) acerca do conceito de performatividade. Nas análises, buscamos a articulação por meio da triangulação entre os dados presentes nos documentos de gestão das escolas, nas entrevistas, e nas contribuições realizadas pelos sujeitos desta pesquisa nos fóruns do Curso de Extensão.

Nos estudos de Ball (2002), com o advento das políticas de avaliação, equivocadamente, a qualidade do currículo escolar passou a ser entendida e propagada socialmente mediante os resultados alcançados pelos alunos nos exames de avaliação externa, proporcionando com isso uma cultura de performatividade, que segundo o autor, trata-se, quanto cultura, de um modo de regulação que se serve de comparações e exposições como meio de controle.

Nesta cultura, os desempenhos dos alunos e das escolas servem como medidas de produtividade e rendimento, ou parâmetros de “qualidade”. Desse modo, o alcance de determinados padrões, ou indicadores, postos por estes sistemas de avaliação passam a representar a validade, a “qualidade” ou o valor de um aluno ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento. Com isso, as escolas passam a adotar medidas curriculares objetivando o alcance destes padrões (BALL, 2002).

Lopes e López (2010) nos ajudam a compreender este conceito asseverando que:

É por meio da performatividade e da responsabilidade (accountability) que serviços sociais como a educação são padronizados, calculados, qualificados e comparados, em uma dinâmica na qual os conhecimentos legitimados dos estudantes passam a ser vistos como idênticos aos

resultados dos testes que o representam (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 101).

A prática realizada pelas secretárias de educação na divulgação dos resultados do SPAECE com a criação de linhas de evolução e até ranqueamentos cria um efeito de comparação entre as instituições e redes de ensino, auxiliando no fortalecimento da cultura da performatividade, uma vez que escolas e professores passam a considerar o parâmetro de conhecimento estabelecido por esta avaliação externa como legitimador da qualidade educacional.

Em um dos fóruns do Curso de Extensão foi levantada uma discussão em cima do seguinte questionamento: Qual a influência do SPAECE no currículo educacional? E, no debate em cima desta questão o Professor Arquimedes, em consonância com as ideias de outros participantes, levantou uma inquietação que aponta a sua preocupação com a priorização dos interesses da escola em elevar os seus resultados nas avaliações externas, muitas vezes em detrimento da aprendizagem dos alunos, como se tais resultados não estivessem atrelados a estas aprendizagens. Pois como retrata o Professor Arquimedes,

[...] chegamos ao ponto das escolas trabalharem não mais pela aprendizagem em si, mas para "resultados". Tal fato tem mudado a sistemática do ensino e claro do currículo, até o livro didático muitas vezes são deixados de lado para trabalhar atividades reforçando ou consolidando descritores, provocando uma pressão constante nos professores de matemática especificamente, porque é uma das disciplinas que compõem o SPAECE. Então as influências desta avaliação são grandiosas, pois chegamos ao ponto das escolas trabalharem não mais pela aprendizagem em si, mas para "resultados". Chega a ser uma competição, buscando a melhor posição num *ranking*. (ARQUIMEDES, 2020b, on-line).

Entre os muitos aspectos levantados pelo Professor Arquimedes em seu depoimento, percebemos uma crítica a adoção da prática de “ranqueamentos”. No pensamento deste sujeito, esta prática estimula a cultura de performances, uma vez que, as escolas ao buscarem o alcance dos resultados almejados e, conseqüentemente, uma melhor posição neste “ranqueamento”, acabam modificando o seu currículo, como por exemplo, deixando de utilizar o livro didático durante a aula para proceder com atividades de reforço voltadas para as habilidades do SPAECE.

Nas ideias de Ball, Maguire e Braun (2016), a política de “padrões” com a adoção de tabelas de classificações de desempenho, também conhecidas como *rankings*, constitui-se numa tecnologia simples, mas eficaz, que estimula através da comparação

entre os indicadores das escolas uma “cultura de auditoria” e conseqüentemente uma “cobrança” pela melhoria do desempenho. Pois, como retrata os autores: “Essa tecnologia cria um conjunto de pressões que trabalham de forma ‘descendente’ por meio do sistema de educação desde a Secretaria de Estado até a sala de aula [...]” (p. 109).

As práticas de “ranqueamento” por vezes suscitam um sentimento de competição. E este sentimento que acontece no ambiente escolar, muitas vezes decorrente da busca pela melhoria dos resultados do SPAECE, pode ser percebido na fala do Professor Euclides durante sua entrevista. Pois segundo o docente:

Eu acho que é interessante o Estado, o governo, saber como tá o andamento das coisas, é uma questão de organização. Infelizmente a gente vive em uma cidade burocrática e essas coisas se fazem necessárias. Porém, a forma como é aplicada promove uma competição que às vezes pode não ser saudável, vou tomar como exemplo o SPAECE. O SPAECE, ele promove a competição entre as escolas e entre os próprios alunos, a experiência que eu tenho com o SPAECE é mais com os alunos. Eu já fiz o SPAECE e já fui premiado com o que eles oferecem. No meio dos alunos a competição é até saudável porque todos podem se beneficiar, mas quando a competição é com as escolas pode não ser tão saudável porque elas querem cada vez mais resultados e botam os alunos para estudar de forma mais cansativa e os professores que tem que lidar com essa situação, aí quando chega na quinta-feira à tarde, quando os alunos já viram muita coisa de matemática, fica muito difícil, para mim como professor no último tempo, com a última aula do dia, ministrar matemática para eles. (EUCLIDES, 2020a, informação verbal).

Observamos no discurso do Professor Euclides sua preocupação com o aspecto da competição que ocorre inclusive ao nível de aluno. O aspecto da competição reforça as ideias de Ball (2002) sobre a cultura da performatividade adotada pelos sujeitos da ação educativa, uma vez que a comparação e a exposição atuam como parâmetro de produtividade e rendimento, validando a qualidade organizacional e individual, ocasionando inevitavelmente os efeitos de competição.

Para Lopes e López (2010), a busca pelos conhecimentos considerados legítimos que são apontados pelos sistemas avaliativos leva os profissionais a agirem sobre o indivíduo, causando implicações nos sistemas de ensino. Pois os professores se mobilizam e mobilizam os alunos para o alcance dos objetivos de aprendizagens apontados por estas políticas de avaliação.

Desse modo, percebemos que os resultados do SPAECE são norteadores do trabalho nas salas de aulas de 9º ano, nas escolas do município investigado, alimentando

nos docentes o sentimento de produtividade e melhoria na sua performance em prol do alcance de indicadores, influenciando com isso as ações pedagógicas da escola ao longo do ano. Podemos constatar este fenômeno, por exemplo, na fala do Professor Pascal, ao retratar que:

Nosso município leva muita consideração o SPAECE, a gente trabalha durante o ano quase todo focando nas matrizes, nos conteúdos, nos resultados anteriores que a gente obtém. A gente foca muito no SPAECE então, acredito que ele tem assim, uma intervenção bem positiva no nível de aprendizado de nossos alunos, devido a isso, tanto a nível de município como a nível de escola, a gente dá uma consideração muito importante aos resultados do SPAECE. A gente trabalha em cima dos resultados do SPAECE, já pensando nos resultados futuros dos próximos anos. (PASCAL, 2020, informação verbal).

O depoimento do professor Pascal denota uma característica apontada por Ball, Maguire e Braun (2016) nas políticas de performances, onde são estabelecidos padrões a serem alcançados. Tais padrões geralmente são representados nos resultados e nas medidas quantitativas, levando as escolas a se voltarem, quase que exclusivamente, aos objetivos destas políticas, afetando com isso as ações de ensino e de aprendizagem. Sobre estas práticas de ensino e aprendizagens afetadas pela influência das políticas de avaliação, os autores enfatizam que “as formas de ensino e aprendizagens envolvidas são, na maior parte, tradicionais e superficiais, são formas de aprendizagem de superfície” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 122).

É importante destacar que no município investigado, além das políticas de avaliação nacional (SAEB) e estadual (SPAECE), as escolas também são submetidas a uma política pública de avaliação do município, pois seguindo a tendência adotada no âmbito nacional e estadual, o referido município implementou em sua rede de ensino o Sistema Municipal de Avaliação dos Discentes da Rede Municipal de Ensino (SIMAD), uma política pública própria de avaliação externa do município que tem por objetivo coletar, analisar, processar e manter atualizados dados e informações sobre a aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino, aplicada de forma censitária para todos os alunos da sua rede, contemplando as áreas de linguagens e códigos, ciências da natureza, ciências humanas e matemática. Tal sistema de avaliação é fortemente inspirado no SAEB e SPAECE e também exerce influência nas ações curriculares fomentando a

cultura da performatividade que muitas vezes é alimentada pela cobrança exercida pelas instâncias de governo sobre as escolas e sobre os professores.

O Professor Pitágoras destaca bem a cobrança exercida sobre os professores ocasionado, por vezes, um sentimento de revolta.

[...] o SPAECE acaba mexendo na escola. Mexe, não só na escola, afeta as secretarias também, na secretaria afeta mais. Na sala de aula tem também interferência. Na rotina. Nós professores somos muito cobrados. Com relação a isso, tanto pela coordenação da escola, como pela coordenação da secretaria, a gente é muito cobrado, por exemplo quando a sala não atingi um nível desejado, sempre é culpa do professor e tal, Nessas horas aí dá vontade de dizer algumas verdades mas a gente fica calado. (PITÁGORAS, 2020, informação verbal).

Corroborando com o pensamento do Professor Pitágoras, o Professor Arquimedes reforça este cenário de cobrança na qual os professores são submetidos. Ele destaca que:

Nossa, a cobrança é muito grande porque além do SPAECE também tem o SIMAD, a prova externa e interna daqui, então a gente fica meio dividido porque também tem essa preocupação, aqui também o SIMAD é como se fosse o SPAECE. Do mesmo jeito que a escola quer ser bem vista pelo Estado ela também quer ser bem vista pelo Município, então temos essas duas preocupações, o SIMAD e o SPAECE, mas todas as atividades são bem pensadas. A gente faz uma abordagem, se ela não funcionar na outra aula tentamos outra, então é sempre dessa maneira, pensando na aprendizagem da maioria. (ARQUIMEDES, 2020a, informação verbal).

Percebemos no depoimento do Professor Arquimedes um acúmulo de políticas de avaliação, como o SPAECE e o SIMAD, citado pelo entrevistado, sendo que existem outras que não foram mencionadas pelo docente, como é o caso do SAEB. E todas estas políticas exercem uma pressão, muitas vezes distintas, que recai nas unidades escolares.

Sobre este acúmulo de políticas Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que estas se aglomeram para formar agrupamentos de políticas, ou seja, conjuntos de políticas inter-relacionadas e que mutuamente se reforçam, e que podem, em alguns casos, “sobredeterminar” a atuação das escolas com diretrizes comuns e divergentes, como é o caso dos sistemas de avaliação nacional, estadual e municipal que possuem aspectos comum e distintos. Com isso, segundo os autores, “[...] as escolas têm de tomar decisões cuidadosas e, às vezes, dolorosas sobre onde as suas prioridades de políticas se assentam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23).

Nas análises dos documentos de gestão das escolas, constatamos que o estabelecimento de metas configura-se elemento que subsidia a cultura da performatividade, pois ao analisarmos os PPP das escolas investigadas encontramos constantes referências a práticas de estabelecimento de metas envolvendo diversos parâmetros, dentre eles, as metas de aprovação, reprovação, abandono e as metas para as avaliações externas, SAEB, SPAECE e SIMAD.

Percebemos uma preocupação da escola no atendimento a suas metas. O trecho extraído do PPP da Escola D ilustra bem isso, nele é mencionado que: “Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar, a escola existe para atender a sociedade e a integração das famílias no processo pedagógico” (PPP-ESCOLA D, 2020, p. 21).

Ao ser questionado sobre as ações que a escola realiza ao sair o resultado do SPAECE e como a escola se planejam a partir desses resultados, o Professor Newton, em sua resposta, reforça a adoção de metas para o alcance dos resultados pretendidos pela instituição de ensino. De acordo com o docente:

A gente tem uma meta que já é conhecida, que já é mencionada desde a nossa jornada pedagógica até o nosso primeiro planejamento do ano, a gente já conversa sobre isso, a gente já trabalha com olhos nos resultados mesmo quando a gente trabalhava só com o SIMAD, então a gente faz acompanhamento, este monitoramento de dados, esse monitoramento de resultados. Agora que tem o SPAECE, aumentou o interesse de perceber como é que está o nosso resultado e pra onde a gente deve caminhar e como e quais são os caminhos pra onde que a gente trilha até chegar estes resultados. (NEWTON, 2020, informação verbal).

O estabelecimento de metas neste contexto atua como uma forma de exercer uma pressão ou cobrança, para o cumprimento dos resultados estabelecidos, levando os professores a concentrarem suas ações educativas prioritariamente no trabalho com os conhecimentos que serão cobrados pelas avaliações externas, dificultando assim a realização de ações pedagógicas que os docentes julguem ser importantes, pois, como ressaltam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 132): “As pressões externas sobre a escola para atender determinadas metas sempre irão substituir qualquer coisa que uma escola queira fazer que seja individual sobre aprendizagem personalizada”.

Ball (2014) nos adverte que a performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação as metas que são postas, a

“melhorarmos-nos” em prol destas metas. Ao tratar-se destas metas de produtividade o autor afirma que:

Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. [...] Ela opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de “aperfeiçoamento” e de eficácia é determinada por nós e “indicada” por medidas de qualidade e de produtividade. A performatividade é aplicada por meio de medidas e metas contra as quais se espera que nos posicionemos, mas, muitas vezes, de maneira que produzem incertezas quanto à forma de como deveríamos nos organizar em nosso trabalho (BALL, 2014, p. 66).

A adoção de incentivos e premiações é também estimuladora de uma cultura de performances, uma vez que ao se estipular um prêmio pelo alcance das metas estabelecidas, espera-se um maior interesse e engajamento das escolas em galgar tal premiação.

O Estado do Ceará, ao instituir a Lei Nº 15.923 de 15 de dezembro de 2015 (CEARÁ, 2015), regulamentada pelo Decreto Nº 32.079/2016 (CEARÁ, 2016), criou o Premio Escola Nota 10 tendo o como objetivo valorizar a gestão educacional com foco na aprendizagem do aluno, servindo como estímulo ao desenvolvimento da excelência no âmbito do sistema público de ensino no Estado.

O prêmio funciona como política indutora para as escolas melhorarem seus resultados nas avaliações do SPAECE, nas turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, concedendo apoio financeiro às 150 escolas públicas com melhores resultados de acordo com critérios estabelecidos em sua legislação (CEARÁ, 2015).

O Professor Arquimedes, durante sua entrevista, destacou o quanto a política de incentivo expressa pela Premiação Escola Nota 10 impacta no cotidiano escolar, induzindo a adoção de práticas que possam levar a conquista da premiação, ocasionando muitas vezes o desgaste nos processos de ensino e aprendizagem pelo excessivo trabalho em prol do atendimento aos critérios estabelecidos pelo prêmio, que estão relacionados a melhoria dos indicadores do SPAECE. Conforme ressalta o Professor Arquimedes,

[...] o método de avaliação do SPAECE tem aquela ideia de Escola Nota 10, tem as verbas e a questão de não fazer feio para o município. Existe uma preocupação muito grande dos gestores em relação a isso. Tem toda aquela comparação de escolas e gera uma preocupação muito grande. E diante de tudo isso, levando as implicações para os alunos, eu acredito que às vezes atinge negativamente os alunos. (ARQUIMEDES, 2020a, informação verbal).

O Professor Euclides, cooperando com as ideais do Professor Arquimedes, reforça a influência da Premiação Escola Nota 10 nas ações pedagógicas. Durante as discussões no fórum do Curso de Extensão ele retratou que: “[...] a maioria das escolas dedicam todo seu fazer pedagógico e processo de ensino aprendizagem visando os descritores avaliados no SPAECE, com foco muitas vezes na premiação. Afinal, o que importa é está no verde.” (EUCLIDES, 2020b, on-line). A menção à cor verde refere-se ao padrão de desempenho adequado neste sistema de avaliação e denota a relevância que a escola dá para situar-se neste nível.

Com a estimulação e incentivo aos prêmios, ocorre a inevitável competitividade, fomentando a cultura da performatividade nas políticas de currículo, induzindo a uma compreensão restrita do currículo como conteúdos a serem validados por sistemas de avaliação centralizados nos resultados e os consequentes *rankings* de escolas, uma vez que premiam-se apenas as instituições de ensino com melhores resultados. Com isso, de acordo com Lopes e López (2010, p. 93): “As instituições do setor público são levadas a se inserirem em uma nova cultura de performances (desempenhos) competitivas, a partir da descentralização e dos incentivos a um novo perfil institucional”.

Para Lopes e López (2010), a oficialização das práticas de incentivo por meio de leis, decretos e regulamentações, atuam fortalecendo a legitimidade dos conhecimentos abordados nesta política de avaliação, ocasionando, a partir da cultura de performatividade a aproximação do currículo ao sistema de avaliação, na busca por garantir melhores resultados no exame e com isso disputar os benefícios ofertados pelas premiações.

Neste movimento temos que as performances das instituições de ensino são utilizadas para gerar valores sobre a qualidade da instituição em julgamento (BALL, 2010), ocasionando, a partir do SPAECE a já conhecida prática do reducionismo do currículo aos conteúdos que são abordados no exame, proporcionando ao ensino adequações de seu currículo ao modelo de avaliação adotado por este sistema avaliativo.

Estes aspectos performáticos adotados pelas instituições de ensino, apontam características de uma organização curricular que Ball (2014) define por currículo neoliberal, na qual tanto as escolas quanto setor público passam a assumir posturas de instituições privadas, adotando a instalação de novas sensibilidades e valores e novas formas de relações sociais nas práticas do setor público, pois como ressalta o autor, nesta

proposta curricular neoliberal, “[...] o setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser ‘empreendido’ à sua imagem” (Ball, 2014, p. 65).

A cultura da performatividade quando alimentada pela competição, cobrança, adoção de incentivos e pelo atendimento a metas impostas pelas classes hegemônicas, aqui representada pelo Estado e pelo Município na implantação de seus sistemas de avaliação, inevitavelmente ocasiona o reducionismo do conhecimento (YOUNG, 2010) e a prática do currículo neoliberal (BALL, 2014) impactando diretamente no cotidiano do ambiente escolar, causando, como vimos nas análises aqui apresentadas, desgastes tanto nos docentes quanto nos discentes, principalmente pela sobrecarga de ações direcionadas aos objetivos de aprendizagens apontados por estas políticas de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos realizados neste trabalho, foi possível compreender melhor sobre o conceito de performatividade, estabelecido por Ball (2002, 2010, 2014), na qual, considerando um contexto neoliberalista, a educação toma um sentido de produtividade e o aprendizado dos alunos passa a ser visto como um produto. Sendo a implantação de políticas públicas de avaliação externa um grande indutor para uma cultura de performances, uma vez que, em meio a um sentimento de cobrança as escolas passam a adotar práticas de ensino que se direcionam para o atendimento as metas e objetivos destes sistemas de avaliação.

Evidenciamos nesta pesquisa que as ações promovidas pelas escolas investigadas em detrimento da elevação dos indicadores de aprendizagens das avaliações externas, evidenciam um fomento à cultura de performatividade, pois o desempenho dos alunos é visto como medida de produtividade passando a ser um parâmetro de “qualidade”.

Constatamos a presença de uma série de acontecimentos que alimentam esta cultura de performances, dentre eles destacamos: a cobrança exercida pela secretaria e pelas escolas aos professores e alunos; o estabelecimento de metas de aprendizagens; o estímulo a competitividade; as práticas de “ranqueamentos”; e a adoção de benefícios e premiações que incentivam as escolas para o atendimento a determinados marcos de aprendizagens.

Com base nos resultados encontrados nesta investigação, fica evidente o quanto as políticas públicas de avaliação, em especial o SPAECE, impactam no currículo

vivenciado pelos professores de matemática do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas investigadas.

Diante disto, devemos cada vez mais empenhar esforços para compreender e analisar criticamente esta relação de influência que ocorre entre as avaliações de sistemas e o currículo escolar, de modo que possamos interpretar melhor estas políticas públicas de avaliação e as suas implicações no currículo de matemática, despertando com isto, sujeitos conscientes e com um pensamento mais crítico e reflexivo sobre este fenômeno, e, principalmente, capazes de prover uma mudança de postura que se encaminhe para uma melhor recontextualização destas políticas de avaliação no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, W. M. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o currículo escolar: implicações no 9º ano do ensino fundamental.** 2021. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2021.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

ARQUIMEDES, Professor. **Entrevista.** [abr. 2020]. Entrevistador: Wendel Melo Andrade. 1 arquivo .wmp (46 min.): Universidade Federal do Ceará, 2020a.

ARQUIMEDES, Professor. **Curso de extensão: As políticas públicas educacionais e as implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) para a formação do professor de matemática.** [repositório de fórum e portfólio]. Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc: UFC, 2020b.

BALL, S. J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, número 002. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. v. 35, n. 2. Rio Grande do Sul, p. 37-55, 2010.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG. 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Parecer 08 de 05 de maio de 2010.** Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; câmara de Educação Básica, 2010a.

BRASIL. **Parecer 07 de 07 de abril de 2010.** Diretrizes nacionais gerais para a educação básica. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; câmara de Educação Básica, 2010b.

CEARÁ. Governador, 1999 – 2002 (Tasso Jereissati). **Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará – 1999-2002.** Consolidando o novo Ceará. Fortaleza: SEPLAN, 2000a.

CEARÁ. **Portaria Nº 101/2000** – GAB de 15 de fevereiro de 2000. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Diário Oficial do Estado de 17 de fevereiro de 2000. Fortaleza, 2000b.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: SPAECE 2006: relatório geral.** Fortaleza: SEDUC; Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2007.

CEARÁ. **Lei Nº 15.923.** de 15 de dezembro de 2015. Diário Oficial. Série 3. Ano VII. Nº 234. Fortaleza, 15 de dezembro de 2015.

CEARÁ. **Decreto Nº 32.079,** de 9 de novembro de 2016. Diário Oficial. Série 3. Ano VIII. Nº 211. Caderno único. Fortaleza, 9 de novembro de 2016.

EUCLIDES, Professor. **Entrevista.** [abr. 2020]. Entrevistador: Wendel Melo Andrade. 1 arquivo .wmp (33 min.): Universidade Federal do Ceará, 2020a.

EUCLIDES, Professor. **Curso de extensão:** As políticas públicas educacionais e as implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) para a formação do professor de matemática. [repositório de fórum e portfólio]. Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc: UFC, 2020b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. 2016.

LOPES, A. C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In: OLIVEIRA, M. A. T., *et al.* **A qualidade da escola pública no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**. v. 26, n. 01. Belo Horizonte, p. 89-110, 2010.

MORAES, S. E. Pesquisa de currículo e metáforas. **Revista de Letras** - No 26 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2004.

NEWTON, Professor. **Entrevista**. [abr. 2020]. Entrevistador: Wendel Melo Andrade. 1 arquivo .wmp (24 min.): Universidade Federal do Ceará, 2020.

OLIVEIRA, M. A. T., *et al.* **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ORTIGÃO, M. I. R.; SANTOS, M. J. C.; AGUILAR JÚNIOR, C. A. Pesquisa em avaliação: algumas reflexões. **Boletim GEPEM**, n. 70, jan./jun. p. 70–89. 2017.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: PARO, V.H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PASCAL, Professor. **Entrevista**. [abr. 2020]. Entrevistador: Wendel Melo Andrade. 1 arquivo .wmp (25 min.): Universidade Federal do Ceará, 2020.

PITÁGORAS, Professor. **Entrevista**. [abr. 2020]. Entrevistador: Wendel Melo Andrade. 1 arquivo .wmp (26 min.): Universidade Federal do Ceará, 2020.

PPP-ESCOLA D. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**: documento de gestão pedagógica da Escola D. 25 p.: Secretária Municipal de Educação, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, L. L. A qualidade da escola pública: a contribuição dos professores e de sua formação. In: OLIVEIRA, M. A. T., *et al.* **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto editora, 2010.

Recebido em: 05/11/2021

Aprovado em: 02/12/2021

Publicado em: 08/12/2021