

O SPAECE, CURRÍCULO ESCOLAR E RACIONALIDADE GERENCIALISTA: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Calebe Lucas Feitosa Campelo.¹

Resumo:

O presente artigo analisa criticamente os efeitos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) sobre o currículo escolar no estado do Ceará, tomando como referência teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica. Parte-se da compreensão de que as avaliações externas, no contexto das reformas educacionais orientadas pelo ideário neoliberal, têm sido reconfiguradas como instrumentos de regulação e controle do trabalho pedagógico, alinhados à racionalidade gerencialista e às políticas de *accountability*. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se na análise de produções teóricas que problematizam a centralidade das avaliações em larga escala e seus desdobramentos na educação pública. Os resultados indicam que o SPAECE, ao privilegiar a mensuração do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, contribui para o esvaziamento do currículo escolar, a redução da complexidade do conhecimento e a conversão do ensino em prática orientada ao treinamento para testes. Evidencia-se, ainda, a reconversão do trabalho docente, marcada pela subordinação do planejamento pedagógico às matrizes de referência das avaliações externas, o que implica a limitação da autonomia docente e o enfraquecimento da mediação pedagógica. Conclui-se que tais processos expressam a subsunção da educação às lógicas do capital, tensionando a função social da escola e sua finalidade formativa, o que reforça a necessidade de defesa de um currículo comprometido com a socialização do saber sistematizado e com a formação humana em sua dimensão omnilateral.

Palavras-Chave: Currículo; Pedagogia Histórico-Crítica; Accountability; SPAECE.

Introdução

Nas últimas décadas, as avaliações externas consolidaram-se como eixo estruturante dos debates acerca da qualidade da educação pública. Não obstante, o que, em sua finalidade original, configurava-se como instrumento destinado à identificação de lacunas no processo de ensino e aprendizagem e ao subsídio à formulação de políticas educacionais, tem sido reconfigurado como mecanismo de regulação e controle do trabalho docente, operando a partir da incorporação de uma racionalidade gerencialista e de matriz mercadológica no âmbito da educação pública.

A gênese desse processo remonta às reformas do Estado brasileiro na década de 1990, guiadas pela lógica neoliberal e pelos organismos internacionais que, em nome da “equidade” e da “qualidade”, instituíram uma educação medida por números (Santos; Silva; Vida). Assim,

¹ Mestre em Ensino (UNIOESTE), Especialista em Gestão Educacional (IMES), Licenciado em Ciências Biológicas (URCA), Licenciado em Pedagogia (IMES) e Professor efetivo do município de Caucaia- CE.

as avaliações como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil, articuladas ao IDEB, passaram a ditar políticas públicas, metas e decisões na gestão escolar (Chirinéia; Brandão, 2015).

Em especial, o Ceará destacou-se como estado pioneiro ao instituir, em 1992, um sistema próprio de avaliação educacional, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Tal iniciativa serviu de referência para a formulação de outros sistemas estaduais, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996. Dessa forma, Ceará e São Paulo configuram-se como os primeiros estados brasileiros a implementarem avaliações em suas respectivas redes de ensino (Santos; Silva; Vidal, 2024).

A instituição de políticas de metas e rankings no interior das escolas tem produzido efeitos substantivos sobre a organização do trabalho pedagógico. Sob essa lógica, observa-se um progressivo esvaziamento do currículo escolar, acompanhado da reconfiguração do trabalho docente, agora subordinado a parâmetros externos de desempenho e produtividade. Nesse movimento, o papel social da escola é deslocado: de espaço privilegiado de socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico historicamente produzido pela humanidade, passa a orientar-se pela formação de habilidades e competências ajustadas às demandas imediatas do mercado de trabalho (Andrade; Pereira, 2026).

Laval (2019) problematiza que a introdução de mecanismos como metas e rankings opera como estratégia de aproximação entre os universos escolar e econômico, ao redefinir as referências internas da própria escola, seu modo de funcionamento, sua organização, as formas de gestão e, sobretudo, suas finalidades. Nesse processo, a razão de ser da instituição escolar desloca-se da socialização mais ampla e igualitária do conhecimento para a incorporação de lógicas orientadas pela produtividade e pela rentabilidade, próprias do mundo industrial e mercantilizado, o que implica uma inflexão significativa em sua função social (Laval, 2019).

Destaca-se que a lógica mercantilista na educação escolar encontra sustentação pedagógica com as pedagogias alinhadas ao lema “aprender a aprender” como a pedagogia das competências, o multiculturalismo, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia centrada nas tecnologias digitais de informação e comunicação, a pedagogia das competências (Duarte, 2022). Frisa-se que essas pedagogias, em especial a pedagogia das competências que fundamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é amplamente reconhecida e valorizada pelo ideário neoliberal, ao mesmo tempo em que se articula a pressupostos do relativismo pós-moderno, contribuindo para a reconfiguração dos fundamentos epistemológicos e das finalidades da educação escolar (Andrade; Pereira, 2026).

Tal inflexão expressa a subordinação da educação a uma racionalidade instrumental, em detrimento de sua função formativa *omnilateral*, contribuindo para a descaracterização de sua finalidade emancipadora. Nesse sentido, o presente trabalho adota como referência a pedagogia histórico-crítica (PHC), uma pedagogia marxista, alinhada aos interesses da classe trabalhadora e a socialização do conhecimento. Para essa vertente pedagógica “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2003, p.15).

Sob esse prisma, torna-se imperativo analisar criticamente os efeitos do SPAECE sobre o currículo escolar, considerando sua lógica reducionista, que privilegia a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática. A centralidade atribuída a essas áreas não apenas contribui para o esvaziamento curricular, como também induz a conversão do ensino em prática orientada ao treinamento para testes, em detrimento da apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente produzidos.

Articulado a esse processo, e sem desconsiderar os demais efeitos das políticas de responsabilização por resultados no interior das escolas, dentre os quais se destaca a reconversão do trabalho docente, marcada pela tendência à assunção de uma função tecnicista, observa-se a subordinação do planejamento pedagógico, que deveria fundamentar-se nas necessidades concretas dos estudantes, aos descritores e matrizes de referência das avaliações externas.

Nesse contexto, o presente trabalho delimita como objeto de análise o currículo escolar, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de apreender suas determinações históricas, políticas e pedagógicas, no âmbito das contradições que atravessam a educação pública contemporânea.

Para atender ao objetivo da pesquisa, adota-se como método de investigação o materialismo histórico-dialético. Trata-se não apenas de um recurso técnico-metodológico, mas de uma escolha política e epistemológica orientada à apreensão da realidade em sua totalidade, buscando desvelar as contradições que se ocultam sob a aparência imediata dos dados quantitativos (Evangelista, 2012). Esse método, que fundamenta o desenvolvimento da PHC, orienta a análise do objeto em suas múltiplas determinações históricas e sociais.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como de natureza bibliográfica, tomando como base a análise de produções teóricas relevantes para a compreensão do fenômeno investigado.

As políticas educacionais, orientadas pela lógica da *New Public Management*, introduzem medidas de *accountability* que transferem práticas gerenciais privadas à esfera pública e transformam a educação em mecanismo de controle. Destaca-se que o termo *accountability* tem um significado polissêmico. Originário da administração pública anglo-saxônica, ele foi adaptado para o contexto educacional. Assim, será adotada a definição proposta por Schneider e Nardi (2019), que entendem *accountability* na educação como a prestação de contas e responsabilização por parte dos professores, ou seja, esses profissionais são considerados responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos e devem prestar contas tanto aos pais quanto ao Estado.

Sob a lógica da *accountability*, a prática docente passa a ser orientada por metas externas e parâmetros de desempenho que subordinam o planejamento pedagógico às demandas das avaliações externas. Desde o final dos anos 1980, essas avaliações expandem-se globalmente, impondo padronização que limita a autonomia pedagógica e a reflexão crítica (Nardi; Santos, 2021).

Laval (2019) ressalta que, após a virada da década de 1980, a instituição escolar atravessou reformas que a conduziram a uma concepção 'empresarial'. Esse fenômeno ocorre no cruzamento da economia com a educação, em uma zona de sobreposição lexical na qual termos de entendimento, convivência e transição entre esferas permitiram uma percepção homogênea entre os campos econômico e educacional.

O autor supracitado exemplifica as mudanças lexicais que trouxeram

A noção de aprendizagem ao longo da vida, intimamente associada às noções de eficiência, desempenho e competência, que transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas (Laval, 2019, p. 69).

No Brasil, as reformas educacionais fundamentadas no ideário neoliberal aprofundaram-se a partir da década de 1990. Ao realizar uma digressão histórica, Freitas (2018) demonstra que a coalizão entre o PSDB e o PFL (atual União Brasil) introduziu, de forma sistemática, um movimento em prol de 'referências nacionais curriculares'.

Sob essa perspectiva, observa-se que tais reformas, notadamente as centradas nas avaliações externas na lógica da *accountability*, têm reproduzido rigorosamente os preceitos do mercado. Segundo o autor supracitado, esse processo consolida um alinhamento progressivo a métricas e à competitividade econômica, resultando na padronização de objetivos, no controle regulatório e em uma formação docente estritamente voltada à produtividade. Nesse cenário, as

bases curriculares passam a prescrever competências submetidas às demandas do capital, inserindo definitivamente a escola no mecanismo meritocrático da avaliação externa (Freitas, 2018).

A implementação de processos de avaliação em larga escala, articulados as referências curriculares, foi ensaiada em 1988 e oficializada em 1994, sob a gestão de Itamar Franco. Esse movimento culminou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, e no fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elementos fundamentais para a consolidação de um sistema de responsabilização (Freitas, 2018).

Nesse contexto, surgem as bases nacionais curriculares prescrevendo as habilidades e competências, conforme o mercado, para a formação de professores e estudantes, padronizando o ensino e a aprendizagem por meio das avaliações externas, gerando elementos para inserir as escolas no mecanismo meritocrático da *accountability* (Freitas, 2018).

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). Esses mecanismos na educação são representados por diferentes dispositivos, sendo a avaliação externa a mais explícita, pois é através do desempenho dos alunos que são realizados os diagnósticos, a comparação de resultados e o modo de monitoramento dos resultados pelas organizações locais (Maroy; Voisin, 2013).

Sob esse prisma,

Os procedimentos para avaliar os resultados dos estabelecimentos e, indiretamente, o trabalho dos professores são elaborados acompanhados de mecanismos mais ou menos instantâneos de prestação de contas. Estes dispositivos de *accountability* são supostamente para garantir a gestão de todo o sistema educativo, orientar para certas prioridades e controlar a qualidade [...] A meta declara é a de melhorar a eficácia do ensino, reduzir as desigualdades e diferenças de desempenho entre grupos de alunos (a equidade), enfim controlar, ou então reduzir os custos, ou seja, melhorar a eficiência (Maroy; Voisin, 2013, p. 882, parênteses do original).

No Brasil, a *accountability* educacional ganha força em 2007, quando o Ministério da Educação consolidou o IDEB como índice central da qualidade educacional (Chirinéa; Brandão, 2015). Assim, estados e municípios, pressionados pelas metas estabelecidas pelo governo federal, passaram a criar suas próprias avaliações, numa corrida por resultados. O Ceará, pioneiro com o SPAECE sendo criado em 1992, tornou-se símbolo de “sucesso” e modelo a ser replicado (Santos; Silva; Vidal, 2024).

Bonamino e Sousa (2012) distinguem três gerações de avaliações no Brasil: a primeira, diagnóstica e sem impacto direto; a segunda, com divulgação pública e devolutiva simbólica às

escolas; e a terceira, marcada pela responsabilização com sanções e recompensas. As duas primeiras são classificadas como *low stakes* (baixa responsabilização), e a terceira como *high stakes* (responsabilização forte), na qual o Brasil se encontra atualmente. Porém, como toda política *high stakes*, esse sistema gera consequências materiais e simbólicas severas: escolas premiadas ou estigmatizadas, professores culpabilizados, currículos reduzidos.

No estado do Ceará, a intensificação dos mecanismos de *accountability* ocorreu de forma incisiva em 2007, com a implementação de sistemas de premiação a municípios e escolas no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Ao estabelecer acordos de cooperação entre a Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) e as secretarias municipais, o programa consolidou o modelo da Nova Gestão Pública (Araújo; Costa; Zientarski, 2023), pautado pelos princípios de eficiência, produtividade e resultados.

Embora o SPAECE abranja o 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além da 3ª série do Ensino Médio, o foco recai estrategicamente sobre o 2º ano. Foi a partir dos indicadores gerados por essa avaliação que o PAIC estruturou seu objetivo central: monitorar e garantir a alfabetização das crianças nessa etapa. Nesse contexto, a criação do SPAECE-Alfa institucionalizou o regime de colaboração entre Estado e municípios, desdobrando-se em orientações técnicas e capacitações voltadas a gestores e docentes, sempre sob a égide do monitoramento constante.

Sob essa égide, a criação do SPAECE-Alfa institucionalizou o regime de colaboração entre o Estado e os municípios, desdobrando-se em orientações técnicas e capacitações para gestores e docentes. Esse arranjo culminou na instituição do Prêmio Escola Nota Dez, em 2009, fundamentado por um robusto aparato legal (Leis nº 14.371/2009 e nº 14.580/2009; Decreto nº 29.896/2009). Com isso, o PAIC consolidou-se como um expoente da Gestão Pública voltada para Resultados, operando em simbiose com o SPAECE e os mecanismos de *accountability*. Tal estrutura reflete a transição para um paradigma educacional estritamente orientado por indicadores numéricos (Araújo; Costa; Zientarski, 2023).

Assim, o SPAECE está vinculado a uma política de responsabilização devido às suas características. Nesse contexto, esse sistema de avaliação exemplifica uma política *high stakes*, pois gera consequências materiais para os agentes escolares por meio da política de bonificação do Prêmio Escola Nota Dez (Araújo; Costa; Zientarski, 2023).

O SPAECE, ao se consolidar como política de Estado, transformou-se em um mecanismo de regulação que ultrapassa o diagnóstico: ele redefine práticas pedagógicas, subordina currículos e precariza o trabalho docente. No entanto, sua força de imposição só

revela, com ainda mais clareza, a urgência de uma análise crítica que vá além da superfície dos resultados.

Em contraposição à perspectiva neoliberal de educação, a PHC apresenta-se como uma alternativa teórico-prática

Ao afirmar o trabalho como princípio educativo e a totalidade como categoria central de análise, propõe uma concepção de escola que valorize e admita a democratização da produção acadêmico-científica, sem desconsiderar os fundamentos acumulados do campo da filosofia e também artístico-cultural, tendo como horizonte a formação *omnilateral* e o enfrentamento dos desafios observados no interior da prática social (Andrade; Pereira, 2026, p. 108).

Nesse sentido, Saviani (2003) postula que a educação é um fenômeno humano e social, ligado à capacidade do trabalho de transformar a natureza para atender as suas necessidades. Sob essa perspectiva, a educação assume um papel fulcral na formação *omnilateral* do gênero humano, em que o ser sai do seu estado hominizado e se humaniza ao adquirir o conhecimento mais rico produzido pela humanidade.

Com efeito,

A perspectiva da formação *omnilateral* coloca para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com as ciências da natureza e da sociedade, com as artes e com a filosofia. Nessa ótica, entendo que deveria ser repensada a distribuição dos conteúdos ao longo do tempo de escolarização no sentido de assegurar que a escola de fato valorize o ensino dessas formas superiores de objetivação do gênero humano. Mas é também preciso que em cada um desses campos do conhecimento esteja presente a perspectiva histórica de superação dos obstáculos, concretamente existentes na sociedade contemporânea, que se antepõem ao pleno desenvolvimento dos indivíduos (Duarte, 2021, 48).

Sob essa perspectiva é que o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2003, p.13). Com efeito, “quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento da humanidade é analisado como processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação [...]” (Duarte, 2012, p.3).

Nesse contexto, a escola configura-se como espaço privilegiado para a promoção da conscientização crítica da realidade. Contudo, não é qualquer forma de conhecimento que possibilita o desenvolvimento psíquico superior dos estudantes. Conforme assinala Saviani (2003), compete à escola assegurar o acesso ao saber sistematizado, isto é, às formas mais elaboradas do conhecimento produzidas historicamente pela humanidade nos campos da ciência, da filosofia e da cultura.

Sob essa égide o

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 das 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 compreensão, a escola, por meio do currículo, afirma-se como espaço privilegiado de socialização do saber sistematizado. É pela apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos que os indivíduos desenvolvem a capacidade de apreender criticamente a realidade e de projetar outras formas de organização social. Nesse movimento, abrem-se possibilidades de reflexão acerca de modelos econômicos e políticos que ultrapassem os limites da sociabilidade capitalista, orientando-se para sua superação desse modelo societário.

Assim, “compreende-se que o processo de promoção humana, no âmbito da educação escolar, atravessa e é atravessado pelas constantes disputas para a manutenção da hegemonia em forma de concepção de mundo, principalmente para os membros da classe trabalhadora.” (Silva, 2026, p.73). A partir dessa compreensão é que entra a disputa pelos conteúdos escolares, sendo que é por meio deles que o indivíduo formular a sua concepção de mundo.

Nesse viés,

As disputas em torno aos currículos escolares no Brasil têm sido dominadas por três tipos de visão. Uma delas é a visão pragmática segundo a qual os currículos escolares devem estar direcionados para a adaptação dos indivíduos às tendências da prática social comandada pelo mercado. Outra é a de que os currículos escolares devem ser construídos por temas que estejam presentes no cotidiano dos alunos e que expressem suas vivências culturais, identidades, subjetividades e narrativas. E a terceira é a de que os currículos escolares deveriam resgatar os valores morais e religiosos tradicionais que supostamente estariam ameaçados por perspectivas culturais distintas (Duarte, 2022, p.64).

Essa tríade de concepções curriculares baliza a BNCC, que, ancorada na pedagogia das competências, promove um nítido esvaziamento dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em prol de uma formação pragmática (Duarte, 2022). É nesse cenário que o SPAECE se consolida, atuando como um dispositivo que instrumentaliza o currículo escolar e subordina a formação humana aos imperativos do mercado. Tal mecanismo não apenas reduz o processo de ensino-aprendizagem ao adestramento para descritores, como também instaura uma lógica concorrencial predatória, fragmentando o trabalho docente e convertendo o direito à educação em métricas de produtividade competitiva.

A contradição fundamental reside na primazia dos descritores de desempenho sobre o conhecimento historicamente acumulado. Ao reduzir a complexidade das ciências, das artes e da filosofia a itens verificáveis em avaliações de larga escala, o SPAECE opera uma redução ontológica do saber: o conhecimento deixa de ser um instrumento de emancipação e leitura crítica da realidade para tornar-se mera mercadoria de troca em busca de bônus e índices.

Nesse processo, ocorre a subsunção do trabalho docente à lógica do resultado, em que o ensinar é substituído pelo 'treinar', fragmentando a totalidade do conhecimento em fragmentos instrumentais que atendem às necessidades imediatas do capital, mas esvaziam a formação humana de seu sentido histórico e social.

Silva (2026) argumenta que a fragmentação do saber é um elemento intrínseco às políticas neoliberais, projetada para obstar a apreensão das determinações reais da realidade concreta pelo sujeito. Ao atomizar o conhecimento, essa lógica desloca o foco da coletividade para o indivíduo, forjando a subjetividade do 'empreendedor de si'. Sob o pretexto de uma suposta liberdade de gestão da própria vida, tal ideologia oculta as contradições de classe e as precariedades materiais, responsabilizando o sujeito isolado pelo seu sucesso ou fracasso no sistema produtivo.

Assim,

Aquilo que vem sendo produzido historicamente e desenvolvido socialmente em sua máxima complexidade pelo conjunto dos seres humanos, é de acesso, a um número cada vez mais reduzido de indivíduos (membros da classe dominante). Com efeito, em contrapartida, os membros da classe trabalhadora têm uma redução continuamente acentuada de acesso daquilo que vem sendo produzido pelos próprios indivíduos (trabalhadores) (Silva, 2026, p.75, parênteses do original).

Diante desse quadro, evidencia-se que a fragmentação do conhecimento e a subsunção do trabalho docente à lógica dos resultados não constituem fenômenos isolados, mas expressões de um projeto societário que restringe o acesso da classe trabalhadora às formas mais elaboradas do saber. Ao limitar a apropriação do conhecimento historicamente produzido, tais políticas contribuem para a reprodução das desigualdades sociais e para a manutenção das relações de dominação próprias da sociabilidade capitalista.

Nesse sentido, o SPAECE, ao operar como mecanismo de regulação curricular orientado por descritores e metas de desempenho, materializa essa lógica ao induzir a redução do conhecimento escolar a conteúdos instrumentalizáveis e mensuráveis. Ao privilegiar resultados quantificáveis, o sistema reforça a centralidade de aprendizagens fragmentadas, em detrimento da totalidade do saber, convertendo o processo educativo em preparação para avaliações externas e esvaziando sua dimensão formativa.

Em contraposição a esse movimento, a Pedagogia Histórico-Crítica reafirma a centralidade da escola como espaço de socialização do saber sistematizado, compreendendo o currículo como mediação fundamental para a formação omnilateral dos indivíduos. Nessa perspectiva, a defesa de um ensino orientado pela transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais desenvolvidos configura-se como condição indispensável para a formação de sujeitos capazes de apreender as determinações da realidade concreta e atuar conscientemente em sua transformação.

Conclusões

A análise empreendida evidenciou que o SPAECE, ao se consolidar como política de avaliação em larga escala no estado do Ceará, extrapola sua função diagnóstica inicial, configurando-se como um dispositivo central de regulação da educação pública, alinhado à racionalidade gerencialista e às diretrizes da accountability. Nesse contexto, verifica-se que tal política não apenas orienta as práticas pedagógicas, mas incide diretamente sobre a organização do currículo escolar, promovendo seu progressivo esvaziamento.

Ao privilegiar a mensuração de resultados em Língua Portuguesa e Matemática, o SPAECE induz a uma redução da complexidade do conhecimento escolar, subordinando o processo educativo a descritores e matrizes avaliativas. Como consequência, o ensino tende a ser convertido em treinamento para testes, comprometendo a função social da escola enquanto espaço de socialização do saber sistematizado e de formação omnilateral dos sujeitos.

Ademais, constatou-se que esse movimento está articulado à reconversão do trabalho docente, que passa a assumir contornos tecnicistas, com a perda relativa de autonomia pedagógica e a subordinação do planejamento às exigências externas. Tal processo expressa a subsunção da educação às lógicas do capital, nas quais a produtividade, a eficiência e a competitividade passam a orientar a prática educativa.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, tais inflexões revelam profundas contradições, uma vez que tensionam a função emancipadora da escola, reduzindo-a a um instrumento de adaptação às demandas do mercado. Em contraposição, reafirma-se a necessidade de defesa de um currículo fundamentado na socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, como condição para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para a construção de uma consciência crítica capaz de apreender e transformar a realidade social.

Por fim, conclui-se que a análise do SPAECE, enquanto expressão das políticas de accountability, não pode se limitar à sua dimensão técnica, devendo ser compreendida em suas determinações históricas, políticas e ideológicas. Nesse sentido, a crítica aqui desenvolvida

aponta para a urgência de resistência às formas de esvaziamento curricular e de revalorização do papel social da escola pública, comprometida com a formação humana em sua plenitude e com a superação das desigualdades estruturais da sociedade capitalista.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, L. C. de; PEREIRA, R. da S. Pedagogia das competências versus pedagogia histórico-crítica: formar para adaptação ou emancipação?. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 26, n. 88, p. p. 106–119, 2026.

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. 38, p. 373-388, 2012.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**/ Dermeval Saviani, Newton Duarte. – 1. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

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, Olinda. 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.

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

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.

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.

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.

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, 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



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP