

PERFORMATIVIDADE, AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE O MODELO TEÓRICO DE STEPHEN BALL E O SPAECE

PERFORMATIVITY, EDUCATIONAL ASSESSMENT AND TEACHING WORK: REFLECTIONS ON STEPHEN BALL'S THEORETICAL MODEL AND SPAECE

Francisca Rejane Bezerra Andrade¹
Antônia Rafaela da Cruz Costa²

RESUMO

Este artigo objetiva demarcar como o estímulo à competitividade, o ranqueamento e a cultura de responsabilização (*accountability*) se faz presente no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE e impacta a gestão do trabalho docente no Estado do Ceará. Para tanto, projetamos uma linha conceitual sobre a performatividade referenciada em Stephen Ball, inserindo-a em um marco teórico que contribui para compreendermos como a lógica performativa na educação se mostra disciplinadora e produtora de novas subjetividades no trabalho docente. Para tanto, tomamos a racionalidade performática presente na avaliação do SPAECE como fundamento para as reflexões empreendidas neste artigo, buscando identificar os efeitos de seu processo na política de avaliação educacional cearense. Concluímos que a lógica performativa que se faz presente na gestão do trabalho docente e na organicidade dos conteúdos molda sistematicamente a avaliação dos estudantes cearenses.

Palavras-chave: avaliação educacional; performatividade; trabalho docente; SPAECE.

ABSTRACT

This article aims to highlight how the promotion of competitiveness, ranking, and the culture of accountability are embedded within the Permanent System of Evaluation of Basic Education (SPAECE) and how they impact the management of teaching work in the State of Ceará. To explore this, we outline a conceptual framework on performativity as referenced by Stephen Ball, situating it within a theoretical context that helps to understand how performative logic in education acts as a disciplinarian force and shapes new subjectivities in teaching work. We use the performative rationality present in SPAECE evaluations as the foundation for our reflections, aiming to identify the effects of this process on Ceará's educational evaluation policy. We conclude that the performative

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Pós-Doutora em Ciências da Educação - J. W. Goethe Universität Frankfurt Am Main. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora do Curso de Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UECE. e-mail: rejane.bezerra@uece.br.

² Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestra em Planejamento e Políticas Públicas pela UECE. Professora da rede estadual de ensino do Ceará. e-mail: rafaela.costa@aluno.uece.br.

logic influencing the management of teaching work and the structuring of content systematically shapes the evaluation of students in Ceará.

Keywords: Educational assessment; performativity; teaching work; SPAECE.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos sobre a avaliação em larga escala na educação sob o prisma da cultura de performatividade, além de proporcionarem a construção de novos conhecimentos para impulsionar mudanças de paradigmas dos parâmetros de avaliação do sistema educacional, também integram ações voltadas ao compromisso social pela busca de uma educação emancipadora.

Fundamentado no modelo teórico descrito por Ball (2001; 2002; 2005; 2006; 2010; 2013), em síntese, a performatividade é considerada “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação” (Ball, 2010, p. 38). O autor entende que a performatividade é um novo modo de regulação do Estado, além disso, dela provém um novo discurso de poder que vem ganhando robustez no setor público ao reconduzir os padrões, valores e objetivos da educação.

Tendo as obras de Ball por referência, observamos que a regulação estatal se materializa através das reformas no Estado e entendemos que não seria diferente no âmbito educacional. Notamos que a partir da década de 1990, o Brasil emerge como palco desse modo regulatório alicerçado em técnicas empresariais que colocam a performatividade e o gerencialismo como cerne do processo educativo.

Para além das fronteiras e limites que o significado da palavra performatividade lança aos diversos universos de estudos e entendimentos, nossa demarcação consiste em compreendê-la tendo em vista as dimensões epistemológica e metodológica da educação, sem esquecer da intersecção de conhecimentos políticos, econômicos e sociais correlatos.

Ao estudarmos a performatividade na educação, partimos de um campo que não se mostra pronto e acabado, pois ao lidarmos com as distintas condições humanas e pedagógicas

dos atores diretamente envolvidos na conjuntura educacional, observamos uma confluência de poderes, discursos, práticas e saberes. Portanto, o nosso intuito é seguirmos uma trajetória que se baseia nos argumentos empíricos e ideológicos que dão suporte a uma educação livre e emancipadora e que se confronte diretamente com as fissuras da lógica performativa.

Ao buscarmos compreender o conceito de performatividade na esfera educacional, percebemos que, ao longo das últimas duas décadas, a educação brasileira vem sendo submetida a uma lógica instrumentalizada aos ditames neoliberais, refletindo em práticas pedagógicas que são orientadas ao ranqueamento e ao cumprimento de metas escaladas. Ao direcionarmos o olhar à performance docente, percebemos que estamos diante de uma problemática ainda pouco investigada no território brasileiro, sobretudo no viés prático das avaliações cearenses, o que evidencia a importância deste artigo.

Importa ressaltar também que, desde a década de 1960, o estudo sobre performatividade vem conquistando um vasto espaço no campo acadêmico internacional, em especial, em países anglo-saxões (Europa e Estados Unidos). Desde então, os autores utilizam-se do termo associando-o às discussões sobre discursos de poder, conhecimento e subjetividades.

Diante do exposto, este artigo tem o desígnio de delimitar como a educação cearense vem mostrando aspectos marcantes de uma avaliação educacional performática, seja no estímulo à competitividade, ao “ranqueamento” ou à cultura de responsabilização (*accountability*: políticas de responsabilização e padronização em testes).

Para tanto, realizamos o mapeamento das produções de Stephen Ball e um levantamento bibliográfico dos trabalhos científicos de pesquisadores brasileiros que investigam o tema em questão. Em seguida, traçamos a linha conceitual da performatividade com a pretensão de inseri-la em um marco temporal e teórico, o que nos possibilitou a compreensão de sua totalidade e nos fez perceber que a lógica performativa na educação se mostra disciplinadora e produtora de novas subjetividades no trabalho docente, e sobretudo, do professor da escola pública.

Sob tal perspectiva, a lógica disciplinar e regulatória da performatividade precisa estar arrolada aos impactos da racionalidade neoliberal na economia, na política, e sobretudo, na

educação (Ball, 2005), para que possamos compreender a conjuntura que evidencia a política educacional cearense e suas relações de poder tecidas na escola. Em face do exposto, tomamos a racionalidade performática presente na avaliação em larga escala do SPAECE como objeto de análise no corrente artigo.

1. DIMENSÃO GLOBAL DA EDUCAÇÃO, NOVAS DINÂMICAS LABORAIS DOCENTES E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: A EDUCAÇÃO PÚBLICA CEARENSE EM FOCO

No contexto global, a educação se mostra inserida em uma arena de conflitos e interesses tanto políticos como econômicos. Desde o final da Segunda Guerra Mundial, entidades internacionais se fazem presentes em contínuas atividades no âmbito educacional. Nota-se que essas entidades têm suas ações coordenadas por atores globais ligados às instituições regionais e internacionais e que suas execuções trarão à educação uma dimensão global baseada em princípios contrários aos objetivos da autonomia do professor e de uma educação crítica e emancipadora.

Tais ações, conduzidas por entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), União Europeia, Banco Mundial, entre outras, segundo Amaral (2010), foram denominadas de multilateralismo educacional e são agenciadas por essas entidades internacionais que tencionam à objetivos diversos, como: “(i) [...] instrumento político da diplomacia Estatal [...]; (ii) como arenas nas quais se formam sistemas de coordenação e negociação intergovernamental; (iii) como agente corporativo com agenda política própria” (Amaral, 2010, p. 43).

Por conseguinte, nos últimos trinta anos, evidenciamos uma regulação sociopolítica coordenada por agentes públicos e privados, e ainda a efetuação de reformas nas políticas educacionais nacionais capitaneadas por esses atores globais, que acabam por reproduzir uma nova dinâmica na organização social da educação (Amaral, 2010). Ademais, segundo o referido

autor, essa constelação de agentes (Estados, organismos internacionais) infere uma dimensão global à educação.

Através dos discursos e práticas neoliberais desses atores globais e nacionais, essas reformas vêm modificando drasticamente a natureza das políticas educacionais de escolarização e, sobretudo, o profissionalismo docente. Ao aplicarem um modelo de mercado nas instituições públicas, esses agentes promovem mudanças estruturais e processuais e trazem à tona novos valores e relações sociais no cenário educacional. Essas novas relações, calcadas em discursos neoliberais, que se baseiam em “princípios de racionalidade, normas e valores” (Amaral, 2010, p. 43), engendram uma pressão no sistema nacional de ensino que impulsiona o surgimento de uma dimensão transnacional na educação.

Destarte, uma das consequências dessas novas relações neoliberais pode ser percebida na transmutação do relacionamento do professor com a sua escola. Por sua vez, para Ball (2013), a globalização promove mudanças na subjetividade dos professores, pois remodela a forma que o professor pensa sobre o seu trabalho, sobre si e sobre como se desenvolve sua prática docente.

71

Segundo o referido autor, essas reformas empreendidas nas instituições públicas refletem a efetividade de discursos de poder sobre as novas dinâmicas laborais, através das “[...] estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições das organizações públicas [...]” (Ball, 2006, p. 11). Por isso, é imprescindível ancorarmos essas premissas em contextos históricos, que propiciaram um cenário de redução das funções do estado, com o intuito de criar um ambiente ideal para o mercado ascender sem restrições na educação.

Diante do exposto, é importante evocar que a partir do final dos anos de 1980, com o auxílio do controle dos Estados nacionais, governos comandados pela nova direita (EUA e Inglaterra) passaram a rerepresentar a realização de exames nacionais nas políticas de avaliação educacional, tais exames eram difundidos como sendo instrumentos de controle estatal, através da constituição de currículos escolares que serviam como instrumentos no monitoramento do

trabalho dos professores. Assim, esses sistemas educativos passaram a compelir características marcantes do mercado global, utilizando mecanismos como competição e comparação.

A divulgação do resultado desses exames transformou, segundo Afonso (2014), pais e alunos em novos consumidores, além disso, através do Estado-avaliador, os exames nacionais e testes standardizados passaram a controlar mais eficazmente a ação dos professores e das instituições escolares. Em consequência, o conservadorismo neoliberal trouxe à escola pública o encolhimento da eficácia no seu ensino e aprendizagem.

Nesse contexto político-ideológico, presenciamos a preocupação de agentes políticos brasileiros em “ranquear” o desempenho escolar de seus alunos por meio da diversificação de testes em larga escala. Através desse Estado-avaliador identificamos, no governo de Itamar Franco (1992-1995), a implementação paulatina dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que objetivava construir uma base curricular nacional comum, como também o fortalecimento da avaliação através do Sistema de Avaliação de Educação Básica - SAEB. Tais movimentos, segundo Freitas (2018), ocorriam também no mesmo período nos Estados Unidos, através de uma “reforma empresarial da educação”, o que para o autor instaurava, naquele momento, a era da *accountability* na educação.

Como mencionado anteriormente, mediante uma forte intervenção internacional, a reestruturação (reforma) na educação brasileira se mostrou marcante a partir da década de 1990, e essa nova dinâmica internacional, através de “fenômenos como globalização, internacionalização e supranacionalização geram certo grau de desnacionalização nos sistemas nacionais de ensino” (Amaral, 2010, p. 43). Assim, verificamos o início da reforma educacional no Brasil sob a administração do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), onde sua gestão foi assinalada por reformas e descentralizações políticas na esfera educacional.

Um exemplo que podemos ressaltar foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Segundo Ball (2013), a LDB trouxe em seu bojo uma nova dinâmica de governança, pois ao descentralizar a administração entre os estados e os municípios, a lei os convocou ao gerenciamento e oferta do ensino, como ensejou à União a regulação dos estados e municípios através de avaliações educacionais de larga escala.

Anos depois, com a derrota da coalizão presidencial dos partidos do PSDB/PFL em 2003, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) é lançado ao poder presidencial através da aliança partidária com o Partido do Movimento Democrático (MDB), o que “representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época, que pretendia apoiar seus lucros na ‘mais-valia’ das cadeias produtivas internacionais” (Freitas, 2018, p. 15). Contudo, em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), a política educacional brasileira capitaneada pela “nova direita” retomaria com mais vigor às alianças com o liberalismo econômico através de políticas de performances na educação.

O cerne da proposta da nova direita estava atrelado a implementação de um conjunto de reformas que colocavam “novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação” (Freitas, 2018, p. 22). Alicerçada em princípios neoliberais, essa nova direita promoveu o cerceamento das liberdades docentes e alterou as suas subjetividades, um exemplo desse processo é a ascensão do movimento da “Escola sem Partido”. Essa reforma educacional consolidou e efetivou mecanismos avaliativos na educação pública brasileira.

Ademais, frisamos que a reforma educacional através do Estado-avaliador se fez presente em distintas avaliações nacionais, como: a Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como também em avaliações de larga escala no território cearense.

Por intermédio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, vemos a continuidade de políticas de responsabilização que arrolam à figura do professor a responsabilidade pela aprendizagem condizente aos parâmetros globais de educação. Por meio da padronização das avaliações, essas políticas dão ênfase na análise de resultados avaliativos nas disciplinas de Matemática e Leitura por meio de um controle ideológico neoliberal nas escolas.

Através desses mecanismos de controle e “descentralização”, a educação pública cearense não foge à essa tendência de reforma educacional neoliberal, pois percebemos que tais

dinâmicas globais se fazem presentes nas escolas, através de um dinamismo de processos inter-relacionados. Ball (2013) considera que processos como a intensificação do trabalho docente, flexibilização do trabalho no ensino e desobrigação da oferta de serviço na educação pública são mecanismos vigentes por políticas neoliberais em escala local, nacional e global.

Além do exposto, o autor esclarece que tais reformas agem em diversos contextos nacionais, e registra que no Brasil, como em outros países, esses processos inter-relacionados trazem consequências nas práticas e nos valores da educação pública, como também impactam nas relações sociais que são estabelecidas dentro e no entorno da escola.

Ball (Idem) ressalta ainda que tal impacto reverbera na prática do professor e, portanto, o profissionalismo docente é afetado por essa interligação de dinâmicas globais, o que traz consequências marcantes na constituição de suas subjetividades. Essas subjetividades docentes passam a ser estruturadas por meio de valores e discursos políticos que reforçam a performance e a competição na educação. Assim, tais discursos políticos impactam na subjetividade docente e remodelam as relações construídas entre os estudantes, professores e gestores.

A reforma educacional acaba, portanto, impactando na subjetividade docente ao dar ênfase na competitividade, metas, avaliações e no desempenho. Consequentemente, a transmutação dessa subjetividade acaba restringindo a autonomia dos professores, e construindo um cenário para a efetividade da cultura de performatividade.

Diante do exposto, cabe-nos esclarecer que, segundo Ball (2012), a performatividade é: “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meio de controle, desgaste e mudança” (Ball, 2012, p. 37). Assim, essa tecnologia regulatória terá um papel fundamental na prática docente e em suas subjetividades, pois ao serem “compelidos” a aderirem as premissas da performatividade, os docentes tornam-se seres regulados e passam a ser “autônomos” em uma nova forma de sensibilidade.

Para Ball, portanto, a noção de ensino e o que significa ensinar mudam através dessas tecnologias de reforma. Por isso, é fulcral analisar o discurso de poder, pois dele deriva as novas formas de regulação social e moral, “que atinge profundamente e imediatamente a prática dos

profissionais do setor estatal reformando e re-formando sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais” (Ball, 2010, p. 39).

Dentre essas regulações morais, o referido autor acredita que a sociabilidade e a coletividade estão sendo fortemente desarranjadas e “substituídas por suspeição, competitividade, culpa e inveja, um novo repertório altamente carregado de emoções e relações sociais deformadas” (Ball, 2012, p. 33). E que, por conseguinte, tais dinâmicas regulatórias condicionam na formação de uma identidade profissional, pois ao comparar os professores através de indicadores e desempenho a performatividade transmite um parâmetro de excelência a ser seguido, transmutando “no nosso senso de eu e em nossa autoestima” (Ball, 2012, p. 41).

Importa referenciar que uma das principais características da performatividade é a utilização crescente de “compilação de dados, revisões anuais, publicações de resultados de aprendizagem, inspeções e relatórios escritos” (Ball et al., 2013, p. 21). Dessa forma, segundo o referido autor, essas novas linguagens de gestão por desempenho aliadas às técnicas da performatividade são incorporadas nas políticas educacionais, através da responsabilização, padronização, definição de competências e aferição por desempenho.

75

E, ainda, uma das formas de definição dessas metas e comparações nessa nova cultura de performatividade ocorre a partir dos sistemas de avaliação em larga escala. Portanto, vemos que esse novo modelo de regulação estatal incute mudanças no fazer cotidiano escolar, uma vez que “[...] o discernimento para tomar decisões éticas no processo de ensino e aprendizagem é corroído e deslocado por exigências de performatividade, automedições e marketing” (Ball et al., 2013, p. 26).

Por conseguinte, ao observarmos o cenário educacional cearense, identificamos que essas novas linguagens de gestão são amplamente utilizadas pela avaliação do SPAECE. Desde sua criação em 1992, essa avaliação externa vem sendo transformada metodologicamente, contudo, o alinhamento às características performativas faz parte da sua tônica. Importa destacar que para Vieira, Plank, Vidal (2019), o SPAECE encontrou no estado do Ceará um cenário favorável de implementação de tais políticas avaliativas, a partir de “processos de

colaboração, mobilização e responsabilização que geraram circunstâncias propícias à melhoria de resultados” (Vieira; Plank; Vidal, 2019, p. 3).

Destarte, no cenário das políticas educacionais temos que os estados estão longe do papel de vítimas do capitalismo neoliberal, através dos seus atores (políticos, gestores etc.), pois eles passam a ser agentes ativos e conscientes nas relações estabelecidas com os atores globais, fazendo com que o tripé da regulação moderna se sustente sob o Estado, o mercado e a comunidade. Portanto, notamos que o discurso de massificar a educação através das políticas educacionais vêm fomentando uma educação pautada na lógica competitiva e provocando tratamentos distintos para cada escola.

Então, ao analisarmos a performatividade na educação pública, observamos que as políticas educacionais, através de suas avaliações em larga escala, vêm construindo um espaço proeminente de legitimação para as políticas neoliberais. Nas considerações de Dale (2010), o capitalismo moldou três pilares primordiais nas políticas educacionais para a sua manutenção, que são: “o apoio infraestrutural ao processo de acumulação, a construção da ordem social e a legitimação do sistema” (Dale, 2010, p. 1099).

76

Para este autor, o capitalismo sozinho não conseguiu promover suas condições ideais de longevidade, necessitando, assim, de um Estado que o desse condições para garantir “a acumulação contínua e o desenvolvimento econômico, tal como a disponibilização de uma mão de obra diversamente qualificada; assegurar um nível de ordem e coesão social; legitimar as desigualdades inerentes ao sistema” (Dale, 2010, p.1100).

Afonso (2014), por sua vez, considera que muitos governos são orientados ou pressionados por organizações internacionais a terem o foco na avaliação de ensino e de suas políticas educacionais alicerçadas em distintos objetivos, a saber:

- i) governação pelos números e pelas evidências; ii) o controle hiperburocrático [...] sobre as escolas e o trabalho dos professores [...]; iii) a indução de efeitos de comparação baseados em rankings escolares; iv) a imposição de lógicas de accountability baseadas em resultados mensuráveis, cujos destinatários preferenciais são o mercado e a comunidade [...]; v) e ainda a descentralização/desresponsabilização em relação a problemas diretamente imputáveis aos governos, mas que são transferidos para a responsabilidade

dos atores, dos gestores escolares e das organizações educativas (Afonso, 2014, p. 492).

Contudo, essas orientações ou “pressões” das organizações internacionais nas avaliações dos alunos acabam por gerar consequências abusivas, pois ao colherem resultados das avaliações incongruentes com os seus anseios de desempenho, essas entidades passam a interferir e legitimar “determinadas reorientações internas referentes à escola e ao trabalho dos professores” (Afonso, 2014, p. 492) gerando, nas avaliações em larga escala, políticas de responsabilização no contexto escolar, onde, segundo o autor: “muitos governos têm importado ou recriado fórmulas, [...], visando sancionar negativamente, ou recompensar positivamente, escolas e professores pelos resultados acadêmicos dos alunos” (Afonso, 2014, p. 493).

Portanto, essas determinações segundo as políticas de responsabilização (*accountability*) acabam por estabelecer mudanças nas subjetividades docentes a partir das políticas de performatividade (meios comparativos e de controle). Diante do exposto, Afonso (2013) evidencia que a *accountability* interfere em:

[...] dezenas de Estados, independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de avaliação comparada internacional, cujas consequências, mais imediatas, permitem vincular e legitimar muitos discursos e muitas políticas nacionais para a educação e a formação (Afonso, 2013, p. 475).

Isto posto, ressaltamos que investigar aspectos associados à cultura de performatividade no SPAECE nos oportuniza a compreensão dos mecanismos de desempenho, padronização e responsabilização junto aos professores. Entende-se que os discursos de poder precisam ser investigados nesse cenário de reforma educacional cearense, considerando que, segundo Ball (2005), essa regulação institucional (performatividade) tem o caráter de controlar tanto a dimensão social quanto interpessoal do professor, ao conseguir “retrabalhar” as relações sociais e as tornarem em relações performativas que dão prioridade aos meios de avaliação e ranqueamento.

Para isso, pretendemos discutir como a reestruturação educacional passou a ser inserida nas últimas décadas nas avaliações em larga escala do Ceará através do SPAECE e como esta vem impactando a construção didático-pedagógica do professor de maneira performativa, pois observamos que a avaliação do SPAECE é inserida nesse contexto do Estado-avaliador, que afere características marcantes de uma educação baseada na performance, como: metas, “ranqueamento” entre as escolas, controle na prestação de contas, políticas de responsabilização (*accountability*), além de criar um ambiente competitivo entre as escolas.

Além disso, segundo Lima e Andrade (2008), o SPAECE é uma política de avaliação externa que atende as necessidades das entidades fomentadoras internacionais e possibilita à população o acesso a dados para que possam acompanhar e monitorar as políticas educacionais executadas pelo estado do Ceará.

2. GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO, A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE VISIBILIZADA NO SPAECE E SEUS IMPACTOS SOBRE AS SUBJETIVIDADES DOS PROFESSORES CEARENSES

78

Evidenciamos a ocorrência de significativas mudanças no âmbito administrativo da esfera pública brasileira a partir dos anos de 1990, as quais foram capitaneadas por entidades internacionais e regionais, que paulatinamente reverberavam o modo capitalista neoliberal de gerir as diversas instâncias do setor público. A educação não ficou ilesa a esse processo de transfiguração da gestão pública e teve que se adequar aos novos ditames estabelecidos pelo cenário global.

Ao longo das décadas de 1990, 2000 e 2010, a administração pública brasileira vem sendo permeada por uma ampla reforma que acomete diretamente à gestão das políticas educacionais. A nova dinâmica de gerencialismo nas avaliações educacionais é uma constante também na conduta estatal do Ceará desde o início da década de 1990, e tal processo se corporifica a partir da execução da política de avaliação em larga escala intitulada de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Observamos que, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC) do Estado do Ceará, em 1992 foi implementado uma avaliação externa, que objetivou avaliar as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e Médio de escolas municipais e estaduais cearenses através de uma prova censitária, que compreendeu as disciplinas de Português e Matemática, além de avaliar e identificar a evolução e nível de proficiência dos alunos. Vale destacar, neste momento, que ao delinear a dinâmica do SPAECE observamos que o gerencialismo e a performatividade são constantes nessa nova tecnologia de controle, aferição e ranqueamento da educação.

Como discutido anteriormente, a cultura de performatividade é vista como um instrumento de regulação do Estado e não seria diferente no contexto das avaliações educacionais cearenses. Assim, as políticas de avaliação educacional de responsabilização, segundo Schneider (2017), velam as melhorias de condições de aprendizagem das crianças e adolescentes que são previstas na Carta Constitucional de 1988 e “permitem evidenciar que os arranjos locais se alinham a tipologias gerenciais de *accountability* pouco contribuindo para o fortalecimento do processo democrático de gestão de sistemas educacionais [...]” (Schneider, 2017, p. 162)

Sob essa ótica, Andrade, Brandão e Santos (2021) compreendem que a cultura de performatividade desenvolvida nas avaliações do SPAECE estimula as escolas às práticas empresariais e capitalistas como o ranqueamento, a formação de metas, as premiações e, além disso, aguça a competitividade entre as escolas para que os sujeitos envolvidos se sintam estimulados a alcançarem os padrões que foram estabelecidos pela política de avaliação. Portanto, a qualidade educacional sob a perspectiva da performatividade passa a ser gerenciada pela lógica neoliberal, que desconsidera os meios que o professor tem para alcançar as metas e melhorar os índices da qualidade educacional.

Apreendemos, portanto, que a cultura de performances atinge diretamente a ação dos professores, uma vez que a complexidade da prática docente perpassa também pela exigência de um conjunto de habilidades que precisam ser utilizadas simultaneamente pelos professores. Logo, “[...] 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.” (Andrade; Brandão; Santos, 2021, p. 694).

Implicitamente adicionamos a este leque de ações os intentos da cultura de performatividade presente no trabalho dos professores no processo de avaliação do SPAECE, gerando-se, portanto, uma demanda por estudos centrados na identificação e análise da configuração deste cenário, seus desdobramentos e possíveis efeitos positivos e negativos na performance dos docentes e consequentemente na qualidade da educação cearense.

A avaliação educacional envolve um complexo de modalidades que perpassam desde as avaliações dos alunos, profissionais, instituição escolar, sistemas educativos, como a própria avaliação das políticas educacionais. Outrossim, ao discutirmos as consequências das diferentes modalidades de avaliação educacional do SPAECE, almejamos tencionar as reflexões aqui empreendidas para a ação didático-pedagógica do professor, pois, nas últimas décadas observamos um movimento crescente nas avaliações educativas conduzidas por organizações educativas (e não educativas) e a própria administração pública (nacional, estaduais e municipais) alinhadas à “ideologia avaliativa dominante” (Afonso, 2014, p. 490) que podem provocar no professor uma relação performativa, onde seu trabalho somente é valorizado mediante a sua produtividade e cumprimento de metas avaliativas (Ball, 2005).

O professor, por conseguinte, tem seu trabalho impactado pela performatividade empreendida através das reformas educacionais, pois este passa a ser administrado em detrimento do atendimento das metas e das avaliações. Essa responsabilização “[...] é coercitiva e não democrática, transformando-se em culpabilização, e constituindo, assim, uma verdadeira ameaça que pesa sobre os estudantes e os profissionais da educação” (Afonso, 2014, p. 501).

Com efeito, na tentativa de trazermos avanços na construção do saber científico, temos a princípio que compreender o desenvolvimento do fenômeno para assim avançar na superação da sua lógica dominante. Antes de aprofundarmos as análises na avaliação do SPAECE necessitamos vinculá-la ao cenário nacional das políticas educacionais para a sua melhor

compreensão. O que pressupõe, vincular sua análise de indicador de qualidade e desempenho escolar junto à avaliação do SAEB.

Aplicado pela primeira vez em 1990, o SAEB é uma avaliação educacional nacional que ocorre a cada dois anos, por meio de testes e questionários, e desenvolve um papel marcante no acompanhamento da qualidade do ensino nacional. Com o objetivo de avaliar alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, bem como estudantes da 3ª série do Ensino Médio nas escolas da rede particular e pública de ensino, essa avaliação disponibiliza uma base de dados aos estados e municípios para que estes possam aferir seu desempenho escolar.

Ademais, além de utilizar as disciplinas de Português e Matemática em seus testes, dispõe de um questionário que permite compreender a situação socioeconômica de alunos, professores e diretores. Portanto, a partir das informações obtidas pela avaliação, é possível que um conjunto de atores (gestores, secretarias educacionais municipais e estaduais) possam identificar distorções e traçar políticas que corroborem com a efetividade no ensino de qualidade, com equidade e eficiência (CEARÁ, 2014).

Em 1995, o SAEB inovou e aperfeiçoou em aspectos técnicos e metodológicos, além de incluir o Ensino Médio e as escolas da rede particular de ensino na pesquisa, a avaliação passou a adotar técnicas mais alinhadas à medição de desempenho dos alunos, “[...] estabelecendo parâmetros que permitem a comparabilidade dos resultados; a incorporação de instrumentos para levantamento de dados sobre características socioeconômicas e culturais dos alunos [...]” (INEP, 1998, p. 5). Com essas inserções nos testes, passamos a observar que o SAEB incorporou instrumentos comparativos que dão à educação uma tônica performativa no cenário nacional.

Importa destacar ainda que, paralelo a conjuntura avaliativa nacional, a partir da década de 1990, o panorama da avaliação educacional cearense mostrava, segundo dados do SAEB, indicadores preocupantes e desafios no âmbito da educação a serem superados, como “a universalização do acesso, uma vez que a taxa de cobertura da matrícula (64%) era muito inferior à nacional (80%); melhorar a produtividade do sistema, no 1º grau, de cada 100 alunos que ingressavam apenas 12 concluíam em 8 anos [...]” (CEARÁ, 2005 p. 5).

Tais indicadores evidenciavam a necessidade de uma política educacional voltada para a realidade educacional cearense, sendo necessário implantar um sistema avaliativo no estado, que pudesse monitorar de modo focalizado as escolas que eram contempladas pelo SAEB, bem como aquelas que não compunham o campo amostral da avaliação nacional pois, por ser amostral, o SAEB não avaliava todas as escolas. (CEARÁ, 2003).

Dessa forma, na intenção de favorecer melhorias na qualidade educacional e inovar no cenário da política de avaliação, o poder executivo cearense a partir da década de 1990, inseriu ao seu modelo de gestão elementos congruentes à responsabilização, como: o equilíbrio fiscal estatal, práticas meritocráticas e o monitoramento de gestão por resultados em suas instituições. Assim, na pretensão de aprimorar seus indicadores educacionais, o Ceará transformou seus desafios em janelas de oportunidade, e desenvolveu um local ideal para a boa governança (Vieira; Plank; Vidal, 2019).

Como elencado acima, o controle fiscal do Estado, “[...] conquistado sob circunstâncias adversas, contribuiu para a melhoria na capacidade de investimento com recursos do tesouro estadual. Tais condições tiveram impacto sobre a educação [...]” (Idem, p. 8), colocando o estado em um cenário de reconhecimento nacional. Junto à meritocracia, o governo estadual buscou a qualificação dos seus funcionários, selecionando professores através de concursos públicos e escolhendo, a partir de premissas técnicas, cargos importantes para a secretaria de educação.

O comando administrativo por responsabilização viu na Gestão por Resultados (GPR) um modelo de gerenciamento que propiciou mudanças em suas políticas educacionais como nos “processos e fluxos tanto nas escolas de sua rede como nos órgãos central e intermediários” (Ibidem, p. 11). Nesse contexto, a SEDUC instituiu o SPAECE como política de avaliação em larga escala no estado, que traria preceitos alicerçados à prestação de contas, avaliação e a responsabilização (*accountability*) como base de seu desempenho.

A criação do SPAECE em 1992, imputou à gestão por responsabilização uma política de avaliação externa que traria relevância à agenda governamental, bem como conduziria a implementação de uma política por resultados (Vieira; Plank; Vidal, 2019). Considerado uma

política de avaliação educacional em larga escala, o SPAECE surge através da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) com objetivos resolutos para melhorar a qualidade do rendimento escolar cearense e dentre seus objetivos, temos:

[...] fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará; analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais e, possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, técnicos, especialistas e gestores) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares que vêm sendo obtidos no ensino fundamental e médio (CEARÁ, 2003, p. 5).

Assim, ao analisarmos previamente os objetivos do SPAECE, observamos aspectos estreitamente ligados às tecnologias performativas, pois ao mencionar que suas intenções cotejam fomentar uma cultura avaliativa com vistas a formular e monitorar as ações educativas dos atores envolvidos, notamos que esse teste tem a performance de desempenho como parâmetro, pois “servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momento de promoção ou inspeção” (Ball, 2010, p. 38). Consequentemente, vemos que tais ações alicerçadas nesses discursos de poder regulatórios geram mudanças nas subjetividades dos docentes que tem suas “performances discentes alcançadas” (Afonso, 2014, p. 493) e retrabalhadas em detrimento de um objetivo avaliativo maior.

Desde a sua constituição, o SPAECE vem introduzindo novas ordens metodológicas à avaliação. Atualmente, a avaliação é estruturada para examinar as competências e habilidades dos alunos do 2º ano (SPAECE-Alfa), 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio e estudantes do Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa de modo censitário. Além disso, o SPAECE conta com a avaliação do perfil socioeconômico e práticas de estudos dos alunos, e dispõe de um questionário voltado aos diretores e professores das disciplinas elencadas na avaliação.

No ano 2000, a avaliação educacional se institucionalizou e fortaleceu ainda mais o sistema de avaliação no Estado do Ceará. Através da Portaria nº 101, de 15 de fevereiro de

2000, a avaliação introduziu duas tendências: avaliação de rendimento escolar e a avaliação institucional. Ademais, aderiu a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que consiste em um algoritmo de medição usado para mensurar as notas da avaliação, sendo utilizado também pelas secretarias educacionais dos municípios (CEARÁ, 2000).

Dentre os elementos performativos de mensuração e comparação entre as escolas, podemos ressaltar que a prova do SPAECE, na perspectiva de avaliar o rendimento dos alunos, passou a interpretar seus resultados através de quatro cortes: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Através desses quatro níveis, a avaliação busca aferir os níveis de ensino dos alunos e, a depender dos resultados obtidos, observamos a ascensão de indagações com caráter de responsabilização sobre os atores envolvidos, como por exemplo:

O conteúdo programático foi trabalhado na sua totalidade ou muitos assuntos foram suprimidos ou omitidos ao longo dos anos letivos? As metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula estão facilitando ou dificultando as aprendizagens? O tempo pedagógico está sendo bem aproveitado? (CEARÁ, 2003, p. 13).

Ante o exposto, observamos como a cultura de gestão e desempenho se fazem presente na avaliação do SPAECE. A utilização de técnicas calculadas, segundo Ball (2005), mostram como a performatividade institui na força de trabalho capacidades claras de redes e discursos de poder, “as quais terminam por sonegar o espaço à constituição da identidade profissional dos professores como prática ético-cultural” (Ball, 2005, p. 539).

Dessa forma, o autor considera que as tecnologias de performatividade e gerencialismo no contexto atual, acabam por impor aos profissionais “regras geradas de forma exógena” (Idem, p. 542), que reproduzem a necessidade de um profissionalismo por desempenho (performance). Para Ball, essas políticas regulatórias incutem a máxima de que “a eficácia só existe quando é medida e demonstrada” (Ibidem, p. 543), fazendo com que os professores sejam respeitados somente mediante seu desempenho.

Por conseguinte, na intenção de ter um suporte na aplicação das avaliações e auxiliar na interpretação dos dados obtidos, tecnologias são utilizadas para implementar métodos

comparativos e de regulamentação das avaliações. Desta feita, vemos que a SEDUC cearense alinhou seu trabalho junto ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed). O Caed é um centro de avaliação em larga escala, que atua há mais de vinte anos em parcerias com os governos (federal, estadual e municipal). Institucionalizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (Minas Gerais), o centro estrutura seu trabalho junto às avaliações educacionais em larga escala, bem como desenvolve formação de gestores das escolas públicas e produz tecnologias utilizadas pela gestão escolar.

Ao considerarmos os objetivos de centros como o Caed, vemos como “os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção” (Ball, 2005, p. 543). O referido autor considera que a performatividade será empreendida mediante a construção e divulgação dos dados obtidos, além disso, essa tecnologia (performatividade) institucionaliza mecanismos que promovem o julgamento e a comparação entre os resultados obtidos por esses profissionais.

Identificamos, portanto, que a partir das metas e índices a serem alcançados, a performatividade produz “novos papéis e subjetividades” aos docentes, pois os transformam em indivíduos capazes de “produzir e fornecer” as metas elencadas pela política de avaliação educacional. A partir desse horizonte de políticas performativas, professores são tolhidos a um imperativo baseado na produtividade, eficiência e competição, o que acaba por resultar em uma secundarização dos princípios críticos e emancipatórios inerentes à educação.

Segundo Ball, esse professor inserido na política performativa, experimenta uma “esquizofrenia de valores” (Ball, 2005, p. 551), passando a vivenciar uma situação conflituosa com a sua autenticidade profissional, pois ao perceber sua trajetória pedagógica, ele observa que, de um lado, existem práticas pedagógicas necessárias ao processo de aprendizagem, entretanto, na contramão ele se depara com o rigor do desempenho avaliativo. Portanto, as políticas avaliativas transformam as relações sociais autênticas em relações performativas, as quais são baseadas na produtividade e competição (Ball, 2005).

Por fim, compreendemos que, ao ser inserido nessa lógica gerencial de transmissão de valores e discursos de poder, o SPAECE sujeita professores a práticas regulatórias alicerçadas no espírito empresarial, concorrencial e de excelência. Assim, ao reelaborarem as práticas de ensino no intuito de atingirem metas e princípios como tolerância, equidade e justiça social, esses professores passam a ser deslegitimados mediante uma prática educacional voltada ao alinhamento dos interesses do capital, encurralando ainda mais o setor público à aderência do setor privado (Ball, 2004).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relacionarmos o conceito de performatividade ao sistema de avaliação educacional entendemos que o trabalho docente é regulado a partir de uma gestão performática, ou seja, baseada em desempenhos. Desta maneira, a performatividade no setor público e, particularmente, no caso das escolas públicas cearenses, acaba por gerar uma cultura organizacional competitiva, impondo o gerencialismo na subjetividade e na prática cotidiana do professor.

Favorecendo, portanto, sob a ótica dos docentes da rede pública cearense, uma subjetividade preocupada com o desempenho, a visibilidade, a competitividade e a excelência. Ao estudarmos os desdobramentos da cultura da performatividade no SPAECE, compreendemos como essa nova subjetividade molda sujeitos e provoca um mal-estar entre os envolvidos e intensifica o trabalho docente.

Entendemos, por conseguinte, que revelar os mecanismos de poder da retórica neoliberal na educação apresenta um grande desafio, pois estamos vivenciando uma nova ordem educacional mundial, onde os organismos financeiros internacionais gozam de legitimidade sobre as políticas públicas educacionais, bem como são os detentores do poder simbólico e político da produção dos discursos sobre a escola.

Finalmente, concluímos que a política avaliativa do SPAECE vem sendo articulada como um meio de legitimação dos valores e interesses dominantes, a partir do estabelecimento

de ranqueamento entre as escolas e da imposição de metas a serem cumpridas a cada avaliação anual. Observamos também um descortinar servil do estado mediante a sujeição dos desígnios da logística capitalista nas políticas de avaliação para cotejar seu aproveitamento máximo. Através dessa servidão na educação, o capitalismo organiza todo o sistema educativo e, conseqüentemente, consegue alienar a sua força de trabalho, ao ponto de professores não perceberem como estão reproduzindo a dominação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 18, n.53 abr./jun. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03/03/2024.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/03/2024.

AMARAL, M. P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 039-054, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Bcggk38jNHZxwmSLZ4xfC3DD/?format=pdf>. Acesso em: 04/03/2024.

ANDRADE, W. M.; BRANDÃO, J. C.; SANTOS, M. J. C. Implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no fomento à cultura de performatividade. **Conjecturas**, ISSN: 1657-5830, v. 21, n.6., 2021. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/391>. Acesso em: 05/04/2024.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 10/03/2024.

BALL, S. J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 15, n. 002, p.3, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 10/03/2024.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03/03/2024.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10/05/2024.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/sociologia-das-politicas-educacionais-e-pesquisa-critico-social-uma-revisao-pessoal-das-politicas-educacionais-e-da-pesquisa-em-politica-educacional>. Acesso em: 10/05/2024.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. v. 35, n.2, p. 37-55, mai./ago., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 03/03/2024.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89423377003.pdf>. Acesso em: 23/05/2023.

BALL, S. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, Brasil, v. 46, n.32, p.9-36, mai./ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>. Acesso em: 02/03/2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02/03/2024.

CEARÁ. **Portaria Nº. 101/00** – GAB de 15 de fevereiro de 2000 (2000). Dispõe sobre a Instituição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2000.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais. Célula de pesquisa e Avaliação Educacionais. **SPAECE**: avaliação do rendimento escolar: relatório geral 2003/ Secretaria da Educação Básica- Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

CEARÁ. INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (**IPECE**). Desempenho do Ceará no SAEB: Análise comparativa com os estados brasileiros - 2005 e 2011, Fortaleza: IPECE, 2014. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2012/12/Ipece_Informe_78_18_junho_2014.pdf. Acesso em: 02/03/2024.

DALE, R. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 113, n. 31, p. 1099-1120, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/>. Acesso em: 13/05/2024.

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

LIMA, A. C.; ANDRADE, F. R. B. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do Estado. In: **Congresso Internacional em Avaliação Educacional**, 4., 20 a 22 nov. 2008, Fortaleza (CE). Anais Fortaleza (CE): UFC, 2008. p. 1332-1349. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39903>. Acesso em: 15/05/2023.

SCHNEIDER, M. P. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 43, p.162-186, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11811>. Acesso em: 02/03/2024.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D73SdzLLSCT68PKFFGGF6vK/>. Acesso em: 13/05/2024.

Submetido: 03/07/2024

Aprovado: 24/08/2024