



AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE GOIÁS

*Welcianne Iris de Queiroz*¹

*Sílvio César Nunes Militão*²

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisa os impactos do gerencialismo na política educacional do Estado de Goiás. No âmbito micro (estado), escrutina aspectos determinantes da (des)qualificação do ensino público e sua relação com as políticas educacionais norteadas por orientações de organismos multilaterais (macro). Investiga qual o conceito de qualidade perpassa o discurso oficial e como tal conceito está vinculado aos resultados de desempenho produzidos pelas avaliações externas e em larga escala. A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental, aporta-se nos referenciais de Afonso (2009, 2012); Libâneo (2018); Freitas (2012, 2018); Ball (2002), elegendo ainda como *corpus* de análise os documentos do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, da Secretaria de Estado de Educação de Goiás e *sites* oficiais da atual gestão deste estado. Após a revisão de literatura, conclui-se que os resultados das avaliações externas e em larga escala têm sido usados como meio de controle e regulação das escolas e professores, por meio de prêmios e sanções e têm tido um efeito contrário ao que o discurso oficial tem propalado, promovendo uma desqualificação da educação. É possível, no entanto, uma ação contra-hegemônica, já que “as escolas também fazem políticas” e que os professores são tanto “sujeitos como atores dessas políticas”, logo eles não apenas implementam, mas também as reconfiguram e as transformam no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Políticas de avaliações externas e em larga escala. Qualidade educacional. Gerencialismo.

EXTERNAL AND LARGE-SCALE ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL POLICY OF THE STATE OF GOIÁS

ABSTRACT

This article presents the results of a research that analyzes the impacts of management in the educational policy of the State of Goiás. In the micro (state) scope, it scrutinizes determinant aspects of the (dis)qualification of public education

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Presidente Prudente-SP. Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1453-3487>. E-mail: welcianne.iris@unesp.br

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)/Marília-SP. Brasil. Professor Assistente Doutor da UNESP/Marília-SP. Docente vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Presidente Prudente-SP. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2094-1193>. E-mail: scnmilitao@gmail.com



and its relationship with educational policies guided by guidelines of multilateral organizations (macro). It investigates which concept of quality permeates the official discourse and how this concept is linked to the performance results produced by external and large-scale assessment. The research with a qualitative approach of the bibliographic and documentary type, uses the references of Afonso (2009, 2012); Libâneo (2018); Freitas (2012, 2018); Ball (2002), also electing the documents of the World Bank as a corpus of analysis, of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organization for Economic Cooperation and Development, of the Secretary of State for Education of Goiás and official websites of the current administration of this state. After reviewing the literature, it is concluded that the results of external and large-scale assessment have been used as a means of control and regulation of schools and teachers, through reward and punishments, and have had an opposite effect to that of the official discourse have propagated, promoting a disqualification of education. It is possible, however, an action against hegemonic, since "schools also make policies" and that teachers are both "subjects and actors of these policies", so they not only implement, but also reconfigure and transform them into classroom context.

Keywords: External and large-scale assessment policies. Educational quality. Management.

EVALUACIONES EXTERNAS Y A GRAN ESCALA EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO DE GOIÁS

2

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analiza los impactos del gerencialismo en la política educativa en el estado de Goiás. Sin un ámbito micro (estatal), examina aspectos determinantes de la (des) calificación de la educación pública y su relación con las políticas educativas basado en lineamientos de organismos multilaterales (macro). Investigar qué concepto de calidad permea el discurso oficial y cómo dicho concepto se vincula con los resultados de desempeño producidos por evaluaciones externas y de gran escala. La investigación con un enfoque cualitativo de tipo bibliográfico y documental, utiliza las referencias de Afonso (2009, 2012); Libâneo (2018); Freitas (2012, 2018); Ball (2002), eligiendo también los documentos del Banco Mundial como corpus de análisis, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, del Departamento de Educación del Estado de Goiás y sitios web oficiales de la actual administración de este estado. Después de revisar la literatura, se concluyó que los resultados de evaluaciones externas a gran escala se han utilizado como medio de control y regulación de escuelas y docentes, a través de premios y sanciones y tiempo, efecto contrario al discurso oficial difundir, promoviendo una descalificación de la educación. Es posible, sin embargo, una acción contra lo hegemónico, ya que "las escuelas también hacen políticas" y que los docentes son a la vez "sujetos y actores de estas políticas", por lo que no solo las implementan, sino que las reconfiguran y transforman en el contexto del aula.

Palabras clave: Políticas de evaluación externa y de gran escala. Calidad educativa. Gerencialismo.



INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa os impactos do gerencialismo na política educacional do Estado de Goiás com foco no resultado das avaliações externas e em larga escala, entendidas como instrumento de medida da suposta qualidade da educação básica. No âmbito micro (estado), escrutina aspectos determinantes da (des)qualificação do ensino público e sua relação com as políticas educacionais norteadas por orientações de organismos multilaterais (macro). A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental, aporta-se nos referenciais de Afonso (2009, 2012); Libâneo (2018); Freitas (2012, 2018); Ball (2002), elegendo ainda como *corpus* de análise os documentos do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc) e *sites* oficiais desta e da atual gestão do estado de Goiás.

Busca-se, desta forma, a partir desses aportes, analisar qual o conceito de qualidade perpassa o discurso nomotético e como tal conceito está vinculado aos resultados de desempenho produzidos pelas avaliações externas e em larga escala. Guia-se, portanto, pela seguinte questão central: no contexto do gerencialismo, como as políticas de avaliação externa e em larga escala e o uso que se faz de seus resultados têm impactado e contribuído para a (des)qualificação da educação básica no Estado de Goiás?

Convém destacar que o presente texto adota as nomenclaturas: “avaliações externas e em larga escala” da forma como concebe Perboni (2016, p. 18-19), integradas, porém não sinônimas, pois, “[...] na configuração como são formuladas na atualidade se caracterizam como algo concebido externamente à escola e aplicadas a um grande contingente de alunos”.

No texto em tela, inicialmente, são apresentados os conceitos e o panorama geral da implementação da Nova Gestão Pública e do Gerencialismo, situando a política educacional como herdeira dos princípios



e orientações desses dois modelos de gestão, e discute seus impactos para a Educação. Na sequência, analisa o conceito de qualidade e as finalidades educativas que perpassam o Plano de Governo da atual gestão do Estado de Goiás, as rupturas e continuidades das políticas instituídas pelos governos anteriores deste estado. Por fim, as considerações trazem um paralelo entre as ações da atual gestão que, na prática, têm o efeito oposto ao propalado no discurso oficial.

CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Nas últimas décadas ocorreram significativas redefinições no papel do Estado a nível mundial advindas da ideologia neoliberal. Coloca-se em tela a capacidade do Estado na definição de políticas públicas e de prover serviços sociais adequados. Sob o peso da globalização neoliberal, questiona-se sua autonomia face às internacionalizações das políticas públicas (PERBONI, 2016).

No ideário neoliberal, o Estado (setor público) é o responsável pela crise e ineficiência, porque é mau gestor dos recursos públicos. O setor privado é sinônimo de eficiência, qualidade, equidade. Para chegar à eficiência é necessário que todos os direitos (conquistas sociais como a educação, saúde, transportes, empregos) sejam regidos pelas leis do mercado (MARTINS, 1997, p. 143). Face a esse quadro, era necessário um novo modelo de gestão pública, alinhado aos pressupostos neoliberais, que desse conta das demandas imanadas das mudanças no papel do Estado, na qual os princípios do setor privado seriam incorporados como referência para organizações públicas em todas as esferas de governo. Tal modelo, conhecido como Gerencialismo, tem como mote a otimização de recursos, ou seja, o aumento da eficácia e da eficiência do setor público com o mínimo de investimentos, “[...] utilizando-se, entre outros mecanismos, da lógica de resultados de desempenho que incentivam a competitividade e a concorrência nos diferentes setores estatais” (CÓSSIO; OLIVEIRA; SOUZA, 2009, p. 139).



A retórica gerencialista passou a ser uma linguagem que todos precisavam falar para soar modernos. Entretanto, o gerencialismo não se refere somente à introdução de mecanismos de gestão empresarial no setor público, mas, também, à formas de controle sobre os serviços públicos prestados por organizações, instituições e empresas, no bojo do processo de privatizações e descentralizações (CÓSSIO; OLIVEIRA; SOUZA, 2014, p. 140).

Consoante a Secchi (2009), o Gerencialismo é composto por dois modelos organizacionais alternativos e um paradigma relacional:

A administração pública gerencial (APG) e o governo empreendedor (GE) são modelos organizacionais que incorporam prescrições para a melhora da efetividade da gestão das organizações públicas. O movimento da governança pública (GP) se traduz em um modelo relacional porque oferece uma abordagem diferenciada de conexão entre o sistema governamental e o ambiente que circunda o governo (SECCHI, 2009, p. 349).

A administração pública gerencial (APG) é um modelo normativo para a estruturação e gestão da administração pública, baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade. O Governo empreendedor (GE) é complementar ao primeiro e envolve um conjunto de ações para a efetivação da APG. O movimento de governança pública (GP) emerge no contexto da implementação das políticas neoliberais por meio da celebração de parceria público privada na busca por soluções para problemas coletivos.

De acordo com Ball (2001, 2005), tais modelos, também chamados de pós-burocráticos ou Nova Gestão Pública (NGP), passam a ser utilizados como elementos-chave para a efetivação dos conceitos neoliberais. Assim, buscando paralelamente a iniciativa de liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho e as ações do Estado, além de aumentar a eficiência do setor público e reduzir o seu custo. Ademais, a NGP tem “[...] como objetivo separar mais claramente os órgãos ‘criadores de políticas públicas’ dos órgãos ‘implementadores’, a fim de impulsionar a eficiência e a eficácia administrativa” (WU; RAMESH; HOWLETT; FRITZEN, 2014, p. 17). Desta forma, fazem parte da solução estratégias políticas e econômicas que



[...] visam a revalorização do mercado, a reformulação das relações do Estado com o sector privado, a adopção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia e a eficiência (*new public management*)³, e a redefinição dos direitos sociais (AFONSO, 2009, p. 101-102).

Assim, é possível compreender que as políticas públicas não são somente decorrentes das redefinições do papel do Estado, mas parte constituinte do processo de mudança.

Desta forma, o papel do Estado é alterado e a ação seguinte consiste em racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade, por meio da privatização, tornando organizações estatais mais eficientes e para a Terceira Via pelo público não-estatal (Ongs), substituindo organizações estatais por fornecedores privados (BALL, 2013, p. 178).

No contexto da NGP, o Estado torna-se mínimo para prover e máximo para controlar (Estado Regulador) ao redistribuir as funções e poderes entre as esferas governamentais, mantendo o controle estratégico com o governo central e descentralizando a realização das atividades, para as instâncias locais ou para instituições privadas ou organizações sociais (PERBONI, 2016).

Assim, dentro do contexto da NGP, os pressupostos neoliberais se consolidam por meio de um Estado gerencialista. As políticas públicas empreendidas por ele, conseqüentemente, contêm em sua gênese seus preceitos, reverberando-os nas diferentes áreas de atuação dessas políticas (saúde, financeira, fiscal, ambiental, educacional e etc.).

Política Educacional de avaliação externa e em larga escala

Como política pública, as políticas educacionais “[...] são elaboradas pelo Estado com o objetivo de superar as dificuldades relacionadas à oferta da educação pública, conforme estabelece a legislação: ‘A educação, direito de todos e dever do Estado’” (PARENTE, 2016, p. 56-57). Desta forma,

³ Nova Gestão Pública.



As políticas educacionais dizem respeito a todas as propostas e ações, quer no sentido amplo dos planos de educação, quer no espaço escolar, notadamente nos limites da sala de aula. Em que pesem suas especificidades, no Brasil, elas só ganham significado e podem ser entendidas em uníssono com as políticas sociais, em sentido amplo, de cujo bloco fazem parte e guardam, desde os tempos coloniais, semelhante história para contar (DAVID, 2015, p.112).

Assim, na busca por soluções mais eficientes, a política educacional incorpora em sua estrutura todas as orientações que advêm das políticas públicas, como: eficiência, eficácia, competitividade, descentralização, desenvolvimento de estratégias de gestão voltadas para a avaliação de desempenhos. Ou seja, as políticas educacionais herdaram do contexto das políticas públicas as orientações e prescrições do Gerencialismo e da NGP que têm como foco a gestão por resultados (PARENTE, 2016).

Nos anos de 1980, em toda a América Latina foram amplamente divulgados indicadores educacionais que apontavam a má qualidade dos sistemas de ensino. Esses indicadores, na visão neoliberal, evidenciavam a crise de eficácia, eficiência e produtividade dos sistemas educacionais latino-americanos sob o monopólio estatal (GENTILI, 1998). Nesse contexto,

Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos "usuários" do sistema (GENTILI, 2001, p. 18).

No campo educacional, o neoliberalismo ancora-se no discurso de que sendo a educação um serviço ofertado por um Estado ineficiente e ineficaz, ela reverbera, conseqüentemente, seus resultados. A saída seria introduzir a educação nos princípios mercadológicos de meritocracia, competição, ranqueamento, de responsabilização e *accountability*, sob a égide do argumento de que tais princípios podem elevar a qualidade educacional. Ou seja, a educação seria regida pelos ditames gerencialistas.

Consoante a Afonso (2012), a *accountability*, se constitui de três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização, que no campo



educacional têm como pano de fundo as avaliações externas e em larga escala. O Estado deixa então de ser provedor de serviços públicos, para se tornar avaliador da qualidade dos serviços prestados (Estado Avaliador), cujo foco é no resultado em detrimento do processo.

No Brasil, esse processo de mudança iniciou-se em 1990 com Fernando Collor de Melo, e foi efetivamente implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 a 2002. Eunice Durham, em 1994, então na equipe do ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, já dizia na Folha de São Paulo: “O grande papel do Estado reside na sua capacidade de avaliação do desempenho escolar. É isso que deve orientar o salário dos professores e o orçamento das escolas” (DURHAM, 1994, p. 3). Nesse sentido, Afonso (2007) e Ball (2002) afirmam que, na verdade, no que diz respeito à educação, o Estado não é “mínimo”, ele apenas alterou a forma de controle. Um processo que Ball (2002) chama de “re-regulação”. O Estado não deixou de controlar a educação, pelo contrário, com as políticas de avaliações externas e em larga escala, ele aumentou seu controle sobre ela” (SANTANA, 2018, p. 42).

Assim, é a partir de 1990 que os testes padronizados ganham vulto, pois nesse contexto, como discutimos, acontecem significativas redefinições no papel do Estado a nível mundial, advindas da ideologia neoliberal que introjeta os princípios do setor privado na lógica do setor público de modo geral, e em particular na Educação, sob a égide de que os preceitos gerenciais e performáticos poderiam elevar sua qualidade.

De acordo com Hypólito (2011), são dois os principais impactos do gerencialismo para a educação.

Um, mais definido pela criação e implementação dos exames, testes, classificações (rankings), políticas de avaliação em larga escala, definição de padrões curriculares nacionais/regionais e formas de certificação. Outro, melhor identificado mais recentemente, caracteriza-se por introduzir, de forma mais agressiva, as parcerias público-privadas, as relações de quase-mercado, com profundas mudanças na gestão e na organização escolar [...] (HYPÓLITO, 2011, p. 62).



As políticas neoliberais, marcadas pela redução do Estado e pela criação de um quase mercado nas áreas sociais (não somente na educação), afetaram diretamente a política de diversos países e guiaram as orientações dos programas de desenvolvimento e financiamento, a saber, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A adoção de políticas gerencialistas é observada com frequência nos documentos que norteiam as diretrizes da gestão pública em diversos países. Por exemplo, nos relatórios elaborados pela OCDE, oriundos dos fóruns realizados entre os países membros, percebe-se claramente as marcas da incorporação dos preceitos gerencialistas na gestão pública, como forma de vincular o desenvolvimento econômico à qualidade de vida da população (BALL, 2001). Um dos itens do relatório apresenta formas de “Gerir os recursos e melhorar a tomada de decisões centradas nos resultados” (OCDE, 2005, p. 10). As orientações apontam para a “Atenção mais focada nos resultados, em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços [...]; criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público [...]; maior ênfase na eficiência dos serviços prestados” (OECD, 1995, p. 9 –tradução nossa).

Desta forma, verifica-se uma subordinação das políticas educacionais brasileiras a orientações e estratégias educacionais elaboradas pelos organismos multilaterais, as quais concebem a educação como impulsionadora da produtividade e competitividade a serviço do mercado globalizado.

As avaliações sistêmicas ganham corpo em nossa legislação, como medida de qualidade educacional, mais acentuadamente a partir de 1990 com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, nos dias 05 a 09 de março de 1990, sistematizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e



Banco Mundial. Assim, a Declaração de Jomtien, foi o marco da ascensão dos pressupostos neoliberais na educação tornando-se o carro chefe para a elaboração dos demais documentos que a seguiram: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), todos em consonância com a Constituição Federal de 1988.

A preocupação com a qualidade da Educação Básica no Brasil ganhou mais espaço na agenda dos governos a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse evento culminou com compromissos assumidos pelo Brasil na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). O referido Plano estipulava uma série de ações com o objetivo de melhorar a educação brasileira, e ressaltava a importância da avaliação para a qualidade do ensino com ênfase no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), anteriormente denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), implantado por meio de convênio entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o Ministério da Educação (MEC).

O Plano Decenal de Educação para Todos definiu por meio da avaliação externa, o SAEB, a qualidade do ensino, no sentido de “aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (BRASIL, 1993, p. 59).

O SAEB passou por várias mudanças ao longo dos anos até chegar no formato atual, mas foi em 2007 que passou a ter um indicador de proficiência a partir do resultado das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática, combinado com dados do fluxo escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono de alunos), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sintetiza em um indicador a aferição da qualidade do ensino no país.

Em 2019, o SAEB (Portaria nº 366/2019) sofre alterações em função de sua reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular



(BNCC), englobando também creches e pré-escola da Educação Infantil. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. Dá-se o início da aplicação da avaliação na Educação Infantil, em caráter piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente elaborados para professores e diretores, bem como para secretários municipais e estaduais.

No ano de 2020, especialmente por conta da pandemia da COVID-19, a avaliação não foi aplicada. No entanto, o INEP anunciou as mudanças para o SAEB de 2021 por meio da Portaria nº 458/2020, no qual haverá a inserção das turmas do 1º ano do Ensino Médio de forma gradual e sequencial. Para esses alunos, as notas do SAEB poderão ser usadas para o ingresso no Ensino Superior em 2023.

Política de avaliação externa e em larga escala no Estado de Goiás

Na mesma esteira do SAEB, vários estados instituíram seus sistemas próprios de avaliações externas. Em relação às ações no campo das políticas públicas educacionais no estado de Goiás, no ano de 2011, no governo de Marconi Perillo (PSDB/2010-2014), foi lançado o documento “Pacto pela Educação – Um futuro melhor exige mudanças”, por meio do qual se implementou uma reforma educacional nesse estado. Esse documento contém um conjunto de diretrizes e orientações visando ao redimensionamento dos princípios relativos à gestão, ao currículo e ao processo de avaliação realizados na estrutura educacional do sistema estadual de ensino (GOIÁS, 2011). O documento guia-se pelas prescrições do movimento Todos pela Educação e do Plano Nacional de Educação (PNE).

A partir desse documento a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) implantou o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), sistema composto por dois tipos de avaliação: avaliação



diagnóstica (aplicada periodicamente durante o ano letivo) e uma avaliação externa anual aplicada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Trata-se, portanto, de duas avaliações distintas que compõem um mesmo sistema de avaliação oficial, o SAEGO.

O propósito principal do SAEGO, segundo a Seduc, foi criar “[...] um sistema de ensino mais justo e inclusivo, no qual as chances de aprendizado sejam iguais para todos os estudantes [...]” (GOIÁS, 2011, p. 12). E ainda,

O Sistema de Avaliação Educacional de Goiás se configura como uma importante política pública de avaliação da educação, capaz de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Com os dados gerados pelas avaliações do programa, será possível proporcionar um diagnóstico mais preciso e rico da educação ofertada nas escolas de nosso estado (GOIÁS, 2011, p. 12).

No SAEGO, são avaliados conteúdos de Língua portuguesa e Matemática, seguindo uma matriz de referência do SAEB, são aplicadas aos alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e aos alunos de 3º ano do Ensino Médio.

As avaliações diagnósticas, por sua vez, têm por função mapear a situação da Rede Estadual de Ensino e, dessa forma, programar as diretrizes de trabalho, possibilitando conhecer a realidade aparente que permeia a SEDUC no que diz respeito à proficiência dos alunos. Inicialmente, em 2011, foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática a alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

A partir de 2015 a avaliação diagnóstica passa por reformulações sendo denominada Avaliação Dirigida Amostral (ADA). Sua aplicação é bimestral, com uma prova inicial “diagnóstica” e uma no final do bimestre, para verificar se houve melhoria no rendimento dos estudantes. Atualmente, o Sistema é composto por provas de Língua Portuguesa, incluindo leitura e produção textual, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, sendo aplicados pelos professores das escolas aos alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio.



Essas avaliações como orientadoras de políticas públicas estão em consonância entre si numa relação hierárquica de níveis dentro dos escopos normativos que as regimentam. Assim, o SAEGO, no Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (PPE-GO), alinha-se dentro das metas de aquilatação da qualidade educacional do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual o SAEB e o IDEB são entendidos como instrumentos capazes de avaliar a pretendida qualidade.

Qualidade do ensino público no Estado de Goiás: critérios e finalidades articulados a orientações de organismos multilaterais

O lançamento do documento “Pacto pela Educação”, em 2011, teve por intento reformar a educação em Goiás a partir de cinco pilares desdobrados em 25 metas: 1) Valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2) Adotar prática de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; 3) Reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4) Estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; e 5) Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (GOIÁS, 2011).

Para Libâneo (2011) o documento é enviesado e traz em seu bojo diretrizes para uma gestão por resultados, altamente gerencialista e neoliberal, orientadas por organismos multilaterais. “Não se trata de outra coisa senão da subordinação a um modelo de capitalismo que se torna uma forma de racionalidade tecnológica que impõe standardização, o controle e a dominação” (LIBÂNEO, 2011, p. 2). Para o autor,

A posição explicitada sobre o documento da Secretaria Estadual da Educação mostra a prevalência do critério econômico para se definir níveis de qualidade do sistema de ensino: currículo baseado no conhecimento prático e habilidades, empregabilidade, eficiência, baixo custo, competitividade, indicadores quantitativos de rendimento, vínculo ao mercado, escola como empresa, aluno como cliente. Tais características aparecem ora explícitas ora implícitas nos cinco pilares estratégicos, nas metas e ações pontuais da reforma educacional (LIBÂNEO, 2011, p. 4).



Consoante a Libâneo e Freitas (2018), as diretrizes presentes no pacto estão alinhadas às orientações do Banco Mundial que, apesar do discurso humanista, democrático, de redução das desigualdades sociais, estão carregadas de uma visão economicista e mercadológica da educação, que considera as finalidades educativas a partir de uma formação aligeirada, imediatista, voltada unicamente para a formação de mão de obra para o atendimento das demandas do mercado. Tais princípios estão bem delineados no documento do Banco Mundial intitulado “Aprendizagem para todos: Investimento no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento”, verifica-se que a estratégia para se alcançar a “Aprendizagem para Todos” na próxima década é que “[...]os indivíduos aprendam, dentro e fora da escola, desde a pré-escola, por meio do mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44).

Nesse sentido, a concepção de qualidade que perpassa tal premissa é uma qualidade restrita ao eficientismo, controlada por meio dos resultados em avaliações externas e em larga escala, “[...]pelo qual se opera o controle externo do cumprimento das finalidades de formação de capital humano” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 27).

A literatura que trata da qualidade educacional reconhece que defini-la é um desafio, pois seu conceito é multifacetado, polissêmico e problemático já que está em jogo interesses em disputa (FREITAS, 2005; LIBÂNEO, 2018; CASASSUS, 2009; IMBERNÓN, 2016). Portanto, seja qual for sua aceção, ela não é neutra nem absoluta, uma vez que os critérios de qualidade estão vinculados às concepções de educação e de suas finalidades (LIBÂNEO, 2018). Nesse sentido, Libâneo (2018) argumenta que:

Qualidade da educação implica, portanto, juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoa e de sociedade. [...] Se escola é definida como empresa, serviço, sua finalidade é produzir alguma coisa, produzir um aluno, fabricar um aluno. Se é pensada como um direito, isso implica uma referência ao dever do Estado, e assim por diante. Em síntese, critérios de qualidade de educação decorrem de enunciados sobre finalidades educativas da escola (LIBÂNEO, 2018, p. 50).



Desta forma, o conceito de qualidade é socialmente construído e os critérios para a qualificação são interpretados a partir de condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social.

As premissas que perpassam o “Pacto pela Educação” e que reverberam no contexto da política educacional do Estado de Goiás estão articuladas com as orientações dos organismos multilaterais e, portanto, suas “finalidades educativas e critérios de qualidade são definidos com base no modelo da racionalidade econômica [...]” (LIBÂNEO, 2018, p. 49), tendo como base princípios gerencialistas, pautados em resultados de avaliações de alunos, professores e escolas, voltadas para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse cenário, a qualidade está relacionada aos princípios da competição, meritocracia, ranqueamento e performatividade, atrelada aos índices de avaliações externas e em larga escala.

A Reforma educacional no Estado de Goiás encontra na atual gestão (2019-2022), rupturas e continuidades. No entanto, no que se refere ao entendimento e estabelecimento de critérios de qualidade e finalidades educativas, é possível encontrar interfaces similares e até mesmo mais alinhadas às orientações advindas dos organismos multilaterais, quais sejam: o culto aos resultados obtidos nas avaliações externas e em larga escala, a intensificação e expansão das parcerias público/privadas e a militarização de escolas públicas, estas são as mais expressivas formas de alinhamento das políticas educacionais do estado ao contexto global neoliberal.

O pano de fundo do plano do atual governo, ainda em campanha, intitulado “CAIADO: um Plano de Governo para mudar Goiás – proposta para o diálogo”, é a meritocracia e o desempenho. Tais critérios perpassam não só o plano, mas todo o discurso oficial do governo. De acordo com o plano, a meritocracia é uma estratégia para se dar “um salto de qualidade”. Para tanto, é necessário, “Uma educação que promova a valorização dos profissionais da educação, incentivando-os a serem mais produtivos e



comprometidos com bons resultados pelos estudantes" (GOIÁS, 2019, p. 21-22).

Nesse sentido, a atual política dá continuidade à responsabilização e ao sistema de bonificação à professores cujas turmas avançam em relação aos índices nas avaliações externas e em larga escala, e/ou cumprem metas anuais estabelecidas pela Seduc, em uma única parcela e ao final do ano letivo. Tal proposta está amparada no que a OECD (1995, p. 194) chama de "Pagamento de acordo com o desempenho" (Performance Related Pay-PRP). Para Ball (2002) "A defesa e o uso, cada vez maiores da PRP, [...] são um indicador claro das pressões para fazer de nós próprios uma empresa e vivermos uma vida de cálculo" (BALL, 2002, p. 6).

As políticas de responsabilização, ancoradas a um sistema de bonificação salarial de acordo com os resultados, pressionam os gestores a obterem desempenhos cada vez maiores por parte dos alunos e professores, pois, ao serem empossados, assinam termo se comprometendo com a elevação do IDEB, sob pena de perder o cargo, gerando um tensionamento entre os pares. Os professores, por sua vez, caso os resultados não sejam satisfatórios, sofrem sanções em formas de diminuição de carga horária ou de não terem seus contratos renovados, o que coloca os profissionais da educação em situação de ver seu sustento ameaçado, desestabilizando-os em seu exercício, o que pode levar à fraude como um dos efeitos colaterais dessas políticas. Para Donald Campbell (1976)

Quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins sociais de tomada de decisão, mais sujeito ele estará a pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar (CAMPBELL, 1976, p. 49).

Em seu plano de governo, Caiado declara sua desconfiança nos índices alcançados pelo estado no IDEB nas gestões anteriores e os chama de "engodo". Porém, reforça e intensifica em suas ações o que tanto critica. Não apenas amplifica a cultura meritocrática, como estabelece maior responsabilização aos professores.



Há necessidade urgente de fazermos uma leitura crítica das verdadeiras causas e problemas do sistema educacional em nosso estado e assim desmascarar o discurso populista de que a educação está “melhorando”.

Esses dados, contudo, precisam ser examinados com maior ênfase e atenção no quesito qualidade da educação e, só assim, se pode desvendar o engodo que se esconde atrás desses números. Ele começa a revelar-se, sobretudo, quando se percebe que os índices do Ideb foram “impulsionados” nos últimos anos, em Goiás, pelo aumento nas taxas de aprovação dos alunos (GOIÁS, 2019, p. 22-23).

O falseamento dos dados é uma realidade reconhecida pelo atual governo, no entanto, ele toma a consequência pela causa e a analisa em uma única frente: o da taxa de aprovação. E mais, reconhece que os índices são insuficientes para expressar a qualidade do sistema público de ensino do estado, no entanto, o foco no resultado é uma de suas maiores investidas no campo educacional, ou seja, sua atual gestão fortalece aquilo que critica nas gestões que lhe antecedem, mesmo reconhecendo seus limites. Em uma de suas participações em webinar, promovido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), para debater o tema do IDEB, a secretária estadual de educação, Fátima Gavióli afirma que o atual governador “pediu para que a gente crescesse na proficiência para melhorar sempre a qualidade da educação” (SITE Oficial, 2019a), revelando o foco dado aos resultados e explicitando que o conceito de qualidade que perpassa a atual gestão é aquela atrelada aos índices. E, para tanto, toma como principal estratégia para alavancar o IDEB, a parceria com o Instituto Unibanco. De acordo com a secretária, essa união fortalece os esforços públicos em prol da melhoria da qualidade da Educação ofertada nas escolas estaduais de Ensino Médio.

Para o Governo de Goiás e para a Seduc, o Instituto Unibanco é hoje um parceiro imprescindível para o fortalecimento e consolidação das políticas públicas direcionadas ao Ensino Médio. Tenho plena convicção de que essa união de forças será fundamental para alcançarmos algumas de nossas metas principais que são melhorar a nota do IDEB, combater a evasão e garantir a valorização dos professores (SITE Oficial, 2019b).

A um só tempo, a atual gestão vincula qualidade educacional aos índices e às parcerias público/privadas e, paradoxalmente, comemora junto



ao Instituto Unibanco o 1º lugar do estado, a nível médio, no *ranking* nacional de 2019, o que remonta ao trabalho realizado pelas gestões anteriores por ele criticadas, pois as turmas que construíram o referido IDEB foram exaustivamente treinadas desde a 1ª série do Ensino Médio para os testes nessas gestões. Sobre a matéria, o superintendente do Instituto Unibanco, Ricardo Henriques, afirma “Parabéns, é fantástica a *performance* de Goiás, que melhorou e ficou em 1º lugar no Brasil”, seguida da fala de Ronaldo Caiado: “Não tenho parado de comemorar um dia sequer” (SITE Oficial, 2021c) – não estaria, pois o governo comemorando um “engodo?” – e anuncia um projeto que visa atrelar o repasse do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) aos municípios com a redistribuição orientada pelo IDEB, com vistas a promover melhores resultados.

Tais aspectos evidenciam que a atual gestão do Estado de Goiás, norteia-se por uma gestão gerencial que, no âmbito educacional, pauta-se no resultado de desempenho e concebe qualidade a partir do critério do mérito e de índices, revelando um forte controle e regulação do estado na escola, professores, alunos e gestores.

A literatura especializada no campo da Avaliação Educacional, em sua maioria, não a considera um problema em si mesmo, mas sim os (des) usos de seus resultados e das consequências que deles decorrem.

Na ótica neoliberal, se os resultados não corresponderem às expectativas, haverá consequências. Assim, no âmbito da Nova Gestão Pública, prêmios e sanções são estabelecidos a depender desses resultados. No campo educacional, essa lógica impactará a escola em dois aspectos primordialmente: sua materialidade e a cultura escolar (FREITAS, 2012). De acordo com esse autor, as principais consequências são:

a) Estreitamento curricular, pois ancorada em resultados, a lógica empresarial educacional ampara-se nos princípios da *accountability*, que tem como eixo estruturador as avaliações sistêmicas, prestação de contas e responsabilização (AFONSO, 2012). Nesse sentido, insere o ideário



educacional numa via de contramão, onde passa-se a ensinar aquilo que será avaliado.

b) Adoção de um estilo de gestão gerencialista baseada em avaliação e metas – Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo* (FREITAS, 2018).

c) Desmoralização do professor – os resultados nas avaliações passam a definir o nível de qualidade do ensino no interior das escolas, bem como colocam em dúvida os saberes de seus agentes. Estes, por sua vez, têm seu trabalho reduzido ao de mero executor de diretrizes, alijados do processo de concepção de seu trabalho tidos como mal formados, acomodados e improdutivos, precisando serem motivados com prêmios para que desenvolvam sua melhor performance (BALL, 2002).

e) Destruição da escola pública – A responsabilização e meritocracia são duas categorias imbricadas que abrem caminho para uma terceira, que é a da privatização. Ou seja, as duas primeiras visam criar um ambiente para ampliar a privatização do sistema público de educação (FREITAS, 2012).

De acordo com Casassus (2009),

Estas razões fundamentam-se na evidência empírica de que estas políticas fracassaram, que a ênfase em apenas um determinado tipo de avaliação, a medição, aprisiona o sistema numa dinâmica perniciosa na procura da melhoria da qualidade, que tem como consequência o efeito contrário ao esperado. Ou seja, diminui a qualidade porque diminui a sua abrangência e, como instrumento de gestão, retira dos docentes a sua vontade de melhorar a educação. Os sistemas centralizados de medição afastam os sistemas educativos das finalidades para os quais foram criados (CASASSUS, 2009, p. 73).

Na ótica neoliberal,

[...] os aspectos pedagógico-didáticos ficam diluídos no currículo e nas formas de avaliação externa, perdendo-se as peculiaridades do ato educativo como a formação científica, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade. As escolas funcionam apenas para melhorar os índices educacionais, o



processo de ensino-aprendizagem fica reduzido à transmissão de conteúdos das apostilas dos sistemas de ensino e dos pacotes pedagógicos e materiais didáticos, a avaliação escolar fica subordinada aos conteúdos previstos nos testes nacionais, os professores têm sua profissão esvaziada à medida que perdem sua autonomia (LIBÂNEO, 2018, p. 57).

A atual gestão, bem como aquelas que a antecederam, além das convergências já assinaladas, consideram que a qualidade da educação depende da qualidade de seu professorado, no entanto, o que se percebe das análises empreendidas é que, no limite, os docentes são vistos como meros técnicos e executores de projetos impostos desde cima. O foco nos resultados de avaliações reduziram seu papel a de um cumpridor de metas e treinador para testes, isso não só os desvaloriza como os desprofissionaliza. “Demitido dessas atribuições e reduzido a aplicador de instrumentos de avaliação, perde sua autonomia, sua autoria e autoridade profissional, sua criatividade, o que culmina com a desestabilização da sua identidade profissional” (LIBÂNEO, 2018, p. 73). Então, se consideramos que a qualidade da educação tem seu marco na qualidade de seu professorado, é conveniente destacar que o marco cultural das escolas está no limite da cultura de seus professores (SACRISTÁN, 2013, p. 256).

Desta forma, fica patente o quanto o modelo de gestão gerencial leva à deteriorização da qualidade educacional. A insistência na valorização do professor nas propagandas do governo é uma tentativa de esconder as frágeis condições de exercício profissional, tornando enfraquecido seu poder de atuação profissional. E mostra, uma vez mais, que altos índices não são sinônimos de qualidade e não passa de um “engodo” como bem afirma o atual governo do estado de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face às reflexões que foram tecidas até aqui, fica claro que da forma como têm sido usados os resultados das avaliações externas e em larga escala, no contexto de uma política orientada por uma gestão educacional gerencialista, tem-se aprisionado não somente as práticas pedagógicas das escolas do estado de Goiás e seus professores - restringindo seu espaço para



criar - mas, também, a “alma e a identidade” dos sujeitos e atores da educação (BALL, 2002). Limita ainda as possibilidades de aprendizagens dos alunos ao deixar de fora aquilo que não é “básico”, porque não é mensurável por avaliações.

Os professores são vistos com desconfiança, mesmo sob a ilusão da liberdade e autonomia, precisando ser monitorados por meio de seus resultados. Mediante a persecução de objetivos e metas inalcançáveis (FREITAS, 2018), a responsabilização, atrelada ao pagamento por desempenho e os constrangimentos advindos da publicização dos resultados dos alunos como se fossem seus resultados, os levam a orientar sua prática de “trabalhar os alunos ao invés de trabalhar com os alunos”. Ou seja, os alunos são treinados para fazerem as provas.

Nas escolas públicas goianas, os alunos fazem simulados quinzenais. Esses simulados, elaborados de acordo com descritores do SAEGO e do SAEB, são elaborados e encaminhados pela SEDUC às escolas. Os professores são orientados a trabalhar nas aulas os conteúdos dos simulados. Ou seja, os professores são meros executores de prescrições desde fora da escola. Têm sua autonomia restrita e restritiva ao cumprimento de normas, permanecendo alijados do processo de concepção do seu fazer docente. “O que é produzido é um espetáculo, ou o que poderíamos considerar uma ‘fantasia encenada’ [...], que está lá apenas para ser vista e julgada” (BALL, 2002, p. 12).

O primeiro pilar do “Pacto pela Educação” que encontra na atual gestão do estado de Goiás sua ratificação afirma que: a qualidade da educação depende da qualidade de seu professorado. Cabe, portanto, refletir: que qualidade terá uma educação que desprofissionaliza, desconfia e culpabiliza seus professores?

Dessa forma, os resultados das avaliações externas e em larga escala no Estado de Goiás têm sido usados como meio de controle e regulação das escolas e professores – por meio de prêmios e sanções – e têm tido um efeito contrário ao que o discurso oficial tem propalado, promovendo uma



desqualificação da educação ao considerar que seus profissionais precisam de motivação extrínseca para “trabalharem direito”. E, ainda, definindo como finalidade educativa a preparação dos jovens para se adaptar ao mercado de trabalho, competitivo e meritocrático. A continuidade da política gerencialista contida na reforma educacional do estado de Goiás, a partir de 2011, pautada em princípios da “Educação para todos” e “aprendizagem para todos” nela expressos, ofertou uma educação de baixa qualidade para todos ao deixar de fora aquilo que não se pode exprimir em resultados quantificáveis (LIBÂNEO, 2018, p. 76).

No entanto, considerando que “as escolas também fazem políticas” e que os professores são tanto “sujeitos como atores dessas políticas”, eles não apenas implementam, mas também as reconfiguram e as transformam no contexto da sala de aula (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim, é mister conhecer as políticas educacionais de avaliação externa e em larga escala, não só como propõe o discurso nomotético e enquanto sujeitos delas, mas, sobretudo aquela que podemos fazer enquanto atores políticos e educacionais, recontextualizando seus resultados na direção do seu sentido pedagógico primordial que é a transformação das pessoas para uma sociedade melhor, convertendo em educacional, uma política que apesar do título “educacional”, na verdade é uma política de gestão e econômica (CASASSUS, 2009). Somente quando a educação estiver a serviço da melhoria da vida humana é que se terá uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**. Regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, A. J. Para uma Conceitualização Alternativa de *Accountability* em Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de março de 2016.

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 15 de abril de 2016.



- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Revista Currículo sem Fronteira**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. de 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2021.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa da Educação**. v.15, n.2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 29 de junho de 2021.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 de maio de 2021.
- BALL, S. J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, p. 177-189, 2013.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BANCO MUNDIAL. **Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development**. Washington, D.C.: World Bank, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.
- CAMPBELL, D. **Assessing the impact of planned social change**, 1976. Disponível em: http://portals.wi.wur.nl/files/docs/ppme/Assessing_impact_of_planned_social_change1.pdf. Acesso em: 27 de julho de 2020.
- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo**, v.9, p. 71-79, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/149/253>. Acesso em: 20 de junho de 2021.
- CÓSSIO, M. F.; OLIVEIRA, A. C.; SOUZA, A. A. Gerencialismo e avaliação em larga escala: novos modos de regulação da educação básica. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 24, n.47, p. 137-155, Set./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/7920/6461/>. Acesso em: 12 de junho de 2021.
- DAVID, C.M. Política educacional brasileira e sua dimensão social: verso e reverso. In: DAVID, C. M. et al. (Orgs.). **Desafios contemporâneos na educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- DURHAM, E. R. Estrutura irracional e perdulária. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 de maio de 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/21/painel/1.html>. Acesso em: 27 de julho de 2020.



FREITAS, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 de setembro de 2016.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 de julho de 2016.

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

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOIÁS. **Pacto pela Educação**: um futuro melhor exige mudanças. SEDUC, 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>. Acesso em: 14 de março de 2016.

GOIÁS. **SAEGO**. Secretaria de Estado da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora. v. 1, jan./dez. 2011.

GOIÁS. Plano de Governo. **CAIADO**: um plano de governo para mudar Goiás – proposta para o diálogo. Disponível em: <https://www.caiado25.com.br/uploads/arquivos/Plano%20Caiado%2025%20digital.pdf>. Acesso em: 06 de outubro de 2021.

HYPÓLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente. **Revista Educação**: teoria e prática, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p. 59-68, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 16 de julho de 2016.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do pacto pela educação”**: reforma educacional goiana – setembro de 2011. Documento apresentado pelo Sintego. Disponível em: <http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J.C; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar, Goiânia. Editora Espaço Acadêmico, p. 44-87, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, J.C; FREITAS, R. A. M. M.



(Orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar, Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, p. 22-43, 2018.

MARTINS, R. B. **Escola Cidadã do Paraná**: análise de seus avanços e retrocessos. Tese (Doutorado em Administração e Supervisão Escolar). Universidade Estadual de Campinas/SP, 1997.

OCDE, Declaração de Paris sobre a eficácia da ajuda ao desenvolvimento. **Fórum de Alto Nível**. Paris: março de 2005.

OECD. **Governance in Transition**: Public Management Reforms in OECD Countries. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 1995.

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo**. 2016. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2016.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **En busca del sentido de la educación**. Madri: Morata, 2013.

SANTANA, A. M. C. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. (Orgs.). **Avaliação da educação**: referência para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, mar./abr. 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/ptr6WM63xtBVpfvK9SxJ4DM/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 de maio de 2021.

SITE Oficial. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/secretaria-fatima-debate-o-ideb-com-o-centro-de-excelencia-e-inovacao-em-politicas-educacionais/>. Acesso em: 29 de outubro de 2021a.

SITE Oficial. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/seduc-e-instituto-unibanco-promovem-encontro-sobre-avaliacao-e-qualidade-da-educacao-nesta-quarta-feira-14/>. Acesso em: 29 de outubro de 2021b.

SITE Oficial. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/goias-pode-se-tornar-referencia-de-um-novo-patamar-que-o-brasil-como-um-todo-precisa-almejar-afirma-superintendente-do-instituto-unibanco/>. Acesso em: 29 de outubro de 2021c.

WU, X.; RAMESH, M.; HOWLETT, M.; FRITZEN, S. **Guia de políticas públicas**: gerenciando processos. Brasília: Enap, 2014.

Recebido em: 31 de outubro de 2021.

Aprovado em: 02 de março de 2022.

Publicado em: 12 de abril de 2022.

