



## **A avaliação da qualidade na educação em tempos de IDEB: impactos na autonomia docente**

*Assessing the quality of education in the era of the IDEB: the impact on the autonomy of teachers*

*Evaluación de la calidad de la educación en tiempos del IDEB: repercusiones en la autonomía del profesorado*

Dianne Fabhrícia Meireles Ferreira<sup>1</sup>  
Jhonny David Echalar<sup>2</sup>

**Citação:** FERREIRA, Dianne Fabhrícia Meireles; ECHALAR, Jhonny David. A avaliação da qualidade na educação em tempos de IDEB: impactos na autonomia docente. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 19, e99441. Dezembro de 2025.



<http://10.5380/jpe.v19i1.99441>

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo refletir a respeito da lógica de mercado inserida no contexto da educação, mais especificamente da avaliação educacional. Para isso, um breve resgate histórico do advento das avaliações de desempenho dos estudantes, a partir de testes padronizados, é relacionado com a criação – no Brasil – de índices que objetivam aferir quantitativamente a qualidade educacional, no contexto de criação do Ideb. Parte-se do princípio da qualidade social, que considera as diversas dimensões dos sujeitos como elementos intervenientes no seu desempenho formativo. Contudo, o cenário posto na realidade concreta é antagônico, visto que há uma percepção hegemônica de qualidade pautada na lógica do mercado: meritocrata, individualizada, esvaziada de sentido e competitiva. Além da contraposição de concepções de qualidade, expõe-se a maneira pela qual os órgãos responsáveis estabelecem mecanismos de controle, que vão desde a estruturação formal do currículo, até a prática docente. Evidencia-se, assim, a perda de autonomia docente, uma vez que esses mecanismos reguladores são responsáveis por definir

<sup>1</sup>Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, PPGECEM da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-1886-5305>. E-mail: diannemeireles@discente.ufg.br

<sup>2</sup>Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, PPGECEM da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4056-2804>. E-mail: jhonnyechalar@ufg.br

políticas públicas responsabilizatórias, a exemplo da exposição dos resultados das unidades escolares, que acaba promovendo a competitividade. É imprescindível uma reestruturação no modo como essas políticas vêm se materializando no campo da educação, desde seus aspectos ideológicos até os técnico-operacionais. Entende-se que qualquer mudança de paradigma é realizada gradativamente, na medida em que mais pares alargam as discussões, provendo subsídios para reflexões cada vez mais pertinentes com a realidade.

**Palavras-chave:** Política de avaliação educacional; Precarização do trabalho docente; Ideb; Educação básica.

**Abstract:** The aim of this paper is to reflect on the market logistic inserted into the context of education, more specifically in educational assessments. With this purpose, a brief historical review of the advent of student performance assessments was made, based on standardized tests, related to the creation - in Brazil - of indices that aim to quantitatively measure educational quality, within the context in which IDEB was created. It is based on the principle of social quality, which considers the various dimensions of the subjects as intervening elements in their educational performance. Realistically, however, the scenario is antagonistic, since there is a hegemonic perception of quality based on the logic of the market: meritocratic, individualized, meaningless and competitive. In addition to these contrasting conceptions of quality, this exposes the way in which the bodies responsible establish control mechanisms, ranging from the formal structuring of the curriculum to teaching practice. This highlights the loss of teacher autonomy, since these regulatory mechanisms are responsible for defining public policies that make teachers accountable, such as the display of school results, which ends up promoting competitiveness. It is essential to restructure the way these policies have materialized in the field of education, from their ideological to their technical-operational aspects. It is understood that any paradigm shift is achieved gradually, as more peers broaden the discussions, providing input for reflections that are increasingly relevant to reality.

**Keywords:** Educational evaluation policy; Precarization of teaching work; Ideb; Basic education system.

**Resumen:** Este trabajo reflexiona sobre la influencia de la lógica de mercado en la educación, específicamente en la evaluación educativa. Se menciona la creación de índices que intentan medir la calidad educativa, como el IDEB en Brasil, basado en el principio de la calidad social que considera diversas dimensiones de los estudiantes. Sin embargo, el escenario en la realidad es antagónico, ya que existe una percepción hegemónica de la calidad basada en la lógica del mercado: meritocrática, individualizada, sin sentido y competitiva. Además de las concepciones contrapuestas de la calidad, se expone la forma en que los órganos responsables establecen mecanismos de control, que van desde la estructuración formal del currículo hasta la práctica docente. Esto pone en evidencia la pérdida de autonomía de los profesores, ya que estos mecanismos reguladores son responsables de definir políticas públicas que los obligan a rendir cuentas, como la exhibición de los resultados escolares, lo que termina promoviendo la competitividad. Es imprescindible reestructurar la forma en que estas políticas se han materializado en el campo de la educación, desde sus aspectos ideológicos hasta los técnico-operativos. Se entiende que todo cambio de paradigma se logra gradualmente, a medida que más pares amplían las discusiones, aportando para reflexiones cada vez más pertinentes a la realidad.

**Palabras clave:** Política de evaluación educativa; Precarización del trabajo docente; Ideb; Sistema de educación básica.

## Introdução

Desde seu início no Brasil, a educação é o resultado de movimentos que transitaram – e ainda transitam – por diferentes perspectivas, intencionalmente engendradas por diferentes grupos sociais da sociedade, com interesses diversos. Todavia, a educação, assim como outros campos, sofre influências próprias do modo de produção e, por conseguinte, da maneira como a sociedade se organiza econômica e politicamente, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos que detêm o poder,

portanto, os que exploram; e os sujeitos que nada têm além de sua própria força de trabalho, os explorados.

Uma vez que serve de *lócus* onde se reproduzem as relações sociais bem como de ambiente onde acontecem os movimentos de ensino e aprendizagem, no sentido de compartilhar o conhecimento historicamente acumulado, a escola representa um campo de disputa e um espaço sob o conflito dos interesses de classes antagônicas. Uma vez que o Capitalismo é o modelo político-econômico global, fica evidente que a sociedade e a escola refletem os aspectos que estruturam este modelo. Assim, com o advento de seus pressupostos, a educação foi tomada por concepções que só fazem sentido no contexto das relações de produção e comércio do mercado do capital (Paro, 1993).

Conceitos advindos do campo empresarial foram ganhando espaço no campo educacional, naturalizando ideias como flexibilização do currículo, desempenho baseado na meritocracia, avaliação de desempenho, gestão por resultado, clientela etc. Na esteira da mercantilização da educação, outra concepção toma importância: a qualidade; e, apesar do obscurantismo do significado com que a empregam, os governos passaram a utilizá-la como bússola para definir políticas públicas que afetam profundamente as estruturas educacionais (Freitas, 2018).

Este texto constitui-se como um ensaio desenvolvido conjuntamente ao processo de estudos realizados durante o processo de pesquisa de doutoramento. Para sua elaboração, foi realizado o levantamento documental e bibliográfico atualizado acerca da temática o qual objetiva tratar das relações resultantes da racionalidade empresarial/gerencialista que, hegemonicamente, têm orientado a gestão da educação no Brasil e a garantia de sua qualidade.

Adota-se como fundamentação teórica a perspectiva histórico-crítica para a construção de quatro tópicos que discorrem sobre a historicidade da constituição da política e do sistema de avaliação da educação, avançando nas relações e consequências deste processo em diferentes dimensões educacionais. Este movimento busca contribuir com as reflexões acerca da autonomia dos sistemas de ensino, submetidos aos mecanismos de controle advindos do capital, por meio de instrumentos de gestão empresarial. Para tanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é colocado em análise, a fim de explicitar o modo como as avaliações em larga escala determinam uma concepção de qualidade, na qual ignora-se as relações sócio-históricas da sociedade de classes, ressaltando a importância de compreender tal concepção sob as

lentes da resistência e transformação social. Este movimento lógico-reflexivo orienta a estrutura do artigo de modo a desvelar as contradições e demarcar a perversidade da responsabilização, a performatividade dos docentes e a padronização de suas práticas pedagógico-didáticas.

### **A implementação de políticas de avaliação da educação no Brasil: o IDEB e o reformismo neoliberal**

Em meados da década de 1980, ganharam força, na América Latina, movimentos educacionais pautados nos ideários neoliberais que dominavam as relações econômicas entre as nações, em um momento cujo conceito de globalização se tornava cada vez mais presente nos diversos campos da sociedade. Desse contexto, emergiu a defesa de um Estado mínimo, que deveria governar com o máximo de eficiência, buscando os melhores resultados e reduzindo os gastos efetivamente. A educação, evidentemente, não escapou dessa lógica. Ainda no século passado, uma concepção de qualidade baseada em ranqueamento de resultados obtidos por meio de avaliações e testes padronizados externos chegou ao Brasil, a fim de evidenciar os piores e os melhores resultados dos sistemas de ensino, tanto de escolas públicas como privadas (Freitas, 2012; Shiroma; Olska, 2022).

Assim, em 1990 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que desde 1995 passou a aplicar provas padronizadas em todo o país com os objetivos de

Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; produzir indicadores educacionais para o Brasil [...]; subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas [...] com vistas ao desenvolvimento econômico do Brasil; desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (Inep, 2019, p. 6).

Cury (2006) denuncia que, de longa data, a influência de determinados segmentos sobre o governo brasileiro conduzia à criação de um Sistema Nacional de Avaliação, em detrimento do Sistema Nacional de Educação (SNE), previsto no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e ainda sem previsão<sup>3</sup> quase 30 anos depois. Essa prioridade

---

<sup>3</sup> Aprovado após elaboração deste texto em 31 de outubro de 2025 pela Lei Complementar nº 220/2025 (Brasil, 2025).

de orientação neoliberal gerencialista revela muito sobre a real prioridade dos grupos hegemônicos. Sem o SNE, não há integração entre as redes, de modo que a União frequentemente elabora políticas que são aplicadas pelos estados e municípios sem que os esforços sejam articulados, o que dentre outros resultados, promove desigualdades regionais na educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação instituiu o Saeb como sistema unificado de avaliação, visando subsidiar a formulação de políticas educacionais. Com a inclusão das Matrizes de Referência e da Prova Brasil, o Saeb passou a avaliar o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, fornecendo dados detalhados para que escolas e municípios direcionem recursos e elaborem planos pedagógicos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no país (Brasil, 1996; Fernandes, 2007).

Em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que essencialmente partiu da conclusão de que as altas taxas de reprovação, generalizadas em todo o sistema educacional brasileiro, contribuíam mais com o aumento da evasão escolar do que com a melhora no desempenho dos alunos. Coube ao Ideb combinar, no cálculo da pontuação, o desempenho na Prova Brasil com as taxas de aprovação escolar, por meio da multiplicação entre a nota média padronizada e a taxa de aprovação (Araújo, 2019). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) avalia a qualidade da educação brasileira, considerando dados sobre aprovação, evasão e desempenho em provas padronizadas. Essa métrica serve como base para a formulação de políticas públicas que visam reduzir as desigualdades educacionais. Ao comparar os resultados do Ideb com os de avaliações internacionais como o PISA, o Brasil busca identificar seus pontos fortes e fracos, estabelecendo metas para alcançar os padrões de países com melhor desempenho (Fernandes, 2016).

Esse índice visaria oferecer subsídios para orientar a mobilização de esforços na recuperação do alunado com o pior rendimento escolar. Entretanto, sob a influência do modelo gerencialista, passou a fomentar ações dissonantes da finalidade original do Ideb, impactando o ambiente das escolas por meio de uma reorientação do trabalho pedagógico, de modo a instaurar em muitas redes “uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização”, como bem sintetiza Freitas (2012, p. 379).

Apesar de um discurso em defesa da qualidade, ao fomentar uma lógica de verificação de resultados pautada em dados estritamente matemáticos obtidos em testes padronizados, o Estado brasileiro, na verdade, tem explicitado uma concepção de educação voltada aos interesses do mercado. Segundo Machado e Alavarse (2014), a valorização das avaliações externas, bem como a associação quase natural entre o desempenho nas provas e o trabalho docente, despreza e negligencia inteiramente as condições das quais esses resultados emergem, confundindo-se com um modelo de gerenciamento de recursos humanos, subvertendo todo seu potencial pedagógico.

### **Qualidade da educação e programas de avaliação: princípios e implementações à luz do gerencialismo**

O conceito de qualidade na educação brasileira é complexo e multifacetado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aborda o tema de forma ampla, mas carece de uma definição precisa. A ausência de critérios objetivos e a prevalência de interesses políticos dificultam a construção de um consenso sobre o que se entende por educação de qualidade no país. A LDB menciona a qualidade da educação em diversos artigos, mas sem aprofundar seu significado. O artigo 3º faz referência a um “padrão de qualidade”, enquanto o artigo 4º fala em “padrão mínimo de qualidade”. No entanto, ambos os termos são vagos e não oferecem subsídios para a elaboração de políticas educacionais concretas, deixando a cargo dos gestores públicos de diferentes sistemas de ensino a definição de parâmetros e políticas neste sentido. Apenas a partir da Lei nº 14.644 (Brasil, 2023), foi inserido no art. 14 da LDB, no parágrafo 2º, a definição de que, ao tratar das atribuições do Fórum dos Conselhos Escolares, a qualidade social da educação deve estar associada à sua democratização (Brasil, 1996).

A associação da qualidade à democratização e à qualidade social da educação, presente nas atribuições do Fórum dos Conselhos Escolares, representa um avanço. No entanto, essa concepção ainda é limitada e não reflete a complexidade das desigualdades sociais brasileiras. Em um contexto marcado por históricas desigualdades, a busca por uma educação de qualidade para todos exige uma análise mais aprofundada dos fatores que influenciam a qualidade do ensino. Alves e Assis (2018), assim como Fonseca (2020), propõem uma concepção mais abrangente de qualidade da educação, superando a visão reducionista associada a indicadores quantitativos como o IDEB. Para esses autores, a

qualidade deve considerar dimensões sociais, históricas e culturais, ultrapassando os limites da escola.

À luz destes elementos, compreende-se que qualidade social da educação envolve a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender o contexto sócio-histórico em que está inserido e, através de sua atuação consciente na sociedade, possam trabalhar de modo a transformar e superar a estrutura de desigualdade hegemônica. Nesta perspectiva, a complexidade deste conceito nos remete a pensar em aspectos estruturais e culturais, materiais e imateriais, e seu desenvolvimento ao longo do tempo e espaço. Sendo assim, entendemos que a educação (e suas políticas), tomada a partir da perspectiva de uma qualidade socialmente referenciada, envolve diversos aspectos e sujeitos, que não se restringem a fatores quantificáveis e análises superficiais, mas uma qualidade que considere, principalmente:

[...] a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola – entre outros. (Dourado; Oliveira; Santos, 2007. p. 18)

Para os pesquisadores, assim como para os profissionais da educação e os atores políticos, a compreensão e adoção de tal concepção de qualidade inerentemente se relaciona com a defesa de uma escola que deve garantir a todos os alunos a apropriação do conhecimento humano histórico, político e cultural, visando à formação integral e à superação das desigualdades sociais históricas. A qualidade socialmente referenciada não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de um profundo e fundamental projeto educativo que promova a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento humano (Libâneo; Freitas, 2018). A partir de uma análise histórico-crítica, Dourado, Oliveira e Santos (2007) alertam para os perigos da lógica gerencialista na busca pela hegemonia acerca de um conceito de qualidade educacional edificada em métricas neoliberais. Tal perspectiva, que tanto se inspira quanto visa atender ao mercado, ignora a complexidade do processo educativo e reduz a qualidade aos indicadores quantitativos, implementando sistemas e rotinas que desconfiguram a atividade pedagógico-didática do magistério. A avaliação padronizada, por exemplo,

prioriza resultados a curto prazo e desconsidera os aspectos sociais e históricos que influenciam o desempenho dos estudantes.

Historicamente, no Brasil, percebe-se um movimento de distanciamento entre as classes sociais, decorrente de condições históricas pretéritas, mas também do movimento que atualmente se engendra no âmbito do Estado. É, portanto, no contexto da sociedade civil que os interesses políticos, econômicos e sociais das classes hegemônicas acabam por privilegiar uma pequena parcela da população, ao passo em que promovem um amplo processo de exclusão da maioria. Por séculos, os grupos hegemônicos construíram consensos que negavam demandas importantes da sociedade, de modo que estas frequentemente foram apresentadas sob o rótulo de desordem pública ou como problema insolúvel. Assim, as reivindicações das classes subalternas por uma educação de qualidade se confirmaram relevantes, ao passo que insuficientes: essas classes têm alcançado cada vez mais acesso à educação, que por sua vez, apresenta condições precárias (Silva, 2009).

Todavia, no mundo ocidental, os parâmetros que orientam a noção de qualidade estão sujeitos à lógica do capital. No campo da educação, políticas educacionais sob a racionalidade do capital vêm sendo implementadas nas redes de ensino, materializando a perspectiva empresarial-gerencialista e, assim, operando contradições na organização do trabalho pedagógico das escolas, o que tem reverberado nos processos de ensino e aprendizagem e em tudo que os envolve.

A educação, seguindo a lógica de outros campos da sociedade, acabou sendo subordinada aos interesses do capital, explicitando um caráter duplo dessa subordinação: por um lado, é destinada às classes dirigentes, enquanto grupos hegemônicos detentores de poder, a formação humana na busca do desenvolvimento integral do sujeito, visando à apropriação do arcabouço científico-cultural historicamente acumulado; por outro, é destinada às classes trabalhadoras uma educação pautada em saberes mínimos, básicos e elementares, necessários apenas às exigências do mercado de trabalho (Neves, 2007).

A educação, submetida aos interesses do capital, assume um caráter dual. Por um lado, serve às classes dominantes, oferecendo uma formação integral e crítica. Por outro, é instrumentalizada para atender às demandas do mercado de trabalho, limitando o acesso ao conhecimento e perpetuando as desigualdades sociais. A doutrina neoliberal, ao defender a mínima intervenção do Estado e a valorização do mercado, intensifica essa subordinação. Ao transferir a responsabilidade pela educação para o setor privado, o



Estado neoliberal promove a mercantilização do ensino e a precarização das condições de trabalho dos professores (Freitas, 2012; Cabral Neto; Castro, 2005). A racionalidade técnica, intrínseca ao modelo neoliberal, impacta diretamente a prática pedagógica. Ao transformar a escola em uma fábrica de produção de mão de obra qualificada, a racionalidade técnica desvaloriza o trabalho docente e fragiliza a relação professor-aluno. A valorização de indicadores quantitativos e a padronização do ensino limitam a autonomia dos professores e impedem a construção de um projeto pedagógico que leve em consideração as especificidades de cada contexto (Crochick, 2021; Freire; Shor, 2011).

Essa ideia de qualidade advinda das relações engendradas no contexto do capitalismo reveste a educação de uma concepção gerencialista, pautada nos conceitos mercadológicos de eficiência, eficácia, meritocracia, responsabilização, produtividade e gestão<sup>4</sup>, tendo os resultados dos testes padronizados como balizadores dessa qualidade. De acordo dessa perspectiva, as avaliações standardizadas são elevadas a uma condição de referência de qualidade; em outras palavras, uma escola de boa qualidade é aquela que atinge as notas indicadas como metas de proficiência, definidas por políticas educacionais (Afonso, 2010).

Assim, a educação caracteriza-se como esse campo de disputa em que lutam classes com interesses antagônicos, onde o governo age como articulador entre sociedade civil e política. Contudo, esse movimento é isento de neutralidade e acaba por aderir aos ideais do capital. No caso do Brasil, as escolhas ideológicas explicitam-se desde a Lei que regula a educação no país até as políticas públicas, como os Planos de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), por exemplo, definido pela Lei n. 13.005 (Brasil, 2014), traz em si inúmeras contradições quanto ao entendimento de qualidade, sendo uma delas a adoção do Ideb como parâmetro. Dessa forma, o índice deixa de ser um balizador daquilo que se entende por qualidade da educação e passa a, de fato,

---

<sup>4</sup> Conforme Garcia (2018), a gestão da educação pública sob os paradigmas da administração gerencial provém de um contexto de gestão do capital, que encontrou no Brasil a partir da década de 1990 amparo dos governos federais para firmar o consenso de que o setor empresarial privado detém a “expertise” de que a administração pública precisaria. Com a Nova Gestão Pública – pacote de medidas que busca reformar o Estado por meio de modelos privados – a adoção da racionalidade empresarial tem avançado quase que indistintamente sobre os mais diversos campos do serviço público. Para a educação, grosso modo, fundações, institutos e consultorias diversas prometem a melhoria da qualidade por meio de um modelo de gestão pautado nos resultados. Com a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional promovida pelo governo Temer, grupos privados diversos ganharam guarida ainda maior para ditar bem mais que o modelo de gestão. Dentre esses grupos, figuram:[...] associações tradicionais, instituições confessionais, grupos empresariais, muitos dos quais vinculados a fundo de investimentos e corporações de caráter transnacional, os chamados filantropos de risco, redes de empresários e fundações (p. 1358-1359).

figurar como objetivo a ser alcançado, transformando-se em política de Estado, uma vez inserido, na forma de Lei, no Plano Decenal da Educação (PDE). Para Assis (2016), o PNE (2014-2024) traz contradições importantes ao admitir os resultados dos exames nacionais como indicador de qualidade, pois ao mesmo tempo em que o documento defende a superação das desigualdades educacionais, visando ao desenvolvimento da cidadania e à erradicação de toda forma de discriminação, também prevê o ranqueamento das instituições de ensino segundo critérios quantitativos, desconsiderando os demais elementos que constituem a realidade concreta da escola, que não podem ser mensurados em testes padronizados.

### **A educação gerenciada por resultados – a constituição dos instrumentos de avaliação em larga escala**

Com a redemocratização do Brasil, o Estado buscou desenvolver um modelo de administração mais gerencialista e menos burocrático, a partir de ideias como o *New Public Management* – Nova Gestão Pública –, como resposta a uma crise fiscal e estrutural, visando à máxima redução de custos a fim de tornar a administração mais eficaz. Essas propostas de reorganização da administração pública, que se tornaram mais fortes no fim do século XX, acabaram por definir as políticas para a educação pública brasileira, na medida em que propuseram a avaliação externa como instrumento de regulação e controle do Estado (Shiroma; Olska, 2022).

Apesar de ser usado como balizador da qualidade, o Ideb se centra apenas em dados quantitativos ou estatísticos. Assim, acaba coagindo as escolas a se ajustarem a certas normas de conduta, principalmente no que se refere ao modelo de gestão, a fim de atingirem resultados cada vez mais elevados nesse sistema de ranqueamento das instituições de ensino.

Chirinéa (2010), ao investigar sistematicamente duas escolas do interior de São Paulo, demonstrou que a conduta da gestão, a cultura organizacional e a relação do professor com a escola influenciam de modo significativo no desempenho dos estudantes. Evidenciou-se também que a condição socioeconômica, o arcabouço cultural e o nível de instrução das famílias são elementos de enorme influência no desempenho dos alunos. O Ideb, todavia, ignora tais dimensões ao compor as notas das instituições, sem considerá-las como parte interveniente dos resultados apresentados.

Ademais, Freitas *et al.* (2014) identificam a inobservância do nível adequado da avaliação a ser empregada, isso porque a avaliação em larga escala tem por função intrínseca avaliar redes e sistemas, e não escolas; para estas, deve-se empregar a avaliação institucional. Embora os dados provenientes da avaliação em larga escala possam ser considerados na avaliação institucional, seu emprego exclusivo para tal finalidade é deveras limitado e, por isso, inapropriado para avaliar os elementos inerentes ao cotidiano escolar.

A avaliação institucional – que é atividade apropriada para avaliar escolas e serviços ofertados pelo Estado – demanda uma abordagem plural e, portanto, democrática/participativa. Contudo, no âmbito federal das redes de ensino, a preferência pelos exames em larga escala e/ou índices para avaliar escolas anda na contramão do processo de Gestão Democrática Participativa das instituições públicas. Segundo dados do Censo Escolar (Inep, 2023), das escolhas de diretores em 2022 apenas 24,7%<sup>5</sup> ocorreram por meio de eleição com participação da comunidade escolar.

Quando se trata especialmente da Meta 19A do PNE 2014-2024, que visa à escolha de diretores por processo seletivo de critérios técnicos de mérito e desempenho, acompanhado por eleição, a realidade é ainda mais preocupante. O Censo Escolar (Inep, 2023) aponta que só 7,1 dos diretores eleitos em 2022 foram escolhidos por esses critérios concomitantemente. Todos esses índices da realidade do ano de 2022 oferecem um panorama em que a avaliação institucional na maior parte das escolas públicas está comprometida, porquanto as redes não fomentam ou sequer respeitam a participação democrática na sua compreensão de gestão, que se restringe a índices alheios ao cotidiano pedagógico e, conseqüentemente, limita quanto às possibilidades de avanço.

Na realização das avaliações standardizadas é importante, contudo, compreender que se considera apenas um índice, que continua sendo um número em si, imposto à lógica do capital, sendo uma escolha alheia a todo o processo que promove a qualidade social da educação. Nesse caso, ao invés de servir para estimular a reflexão sobre pontos de atenção e a busca por uma real melhoria, considerando as limitações dos sistemas educacionais, o índice aprisiona gestores, professores e alunos à égide da competição. Assim, a disputa pelos melhores resultados acaba se tornando uma competição infinita, sedimentando

---

<sup>5</sup> Esse percentual considera todos os processos seletivos em que ocorreram eleição com a participação da comunidade, ainda que a eleição fosse apenas um dos critérios (7,1%) ou o único critério (17,6%). Em contraste com esses critérios de escolha, no mesmo ano – 2022 – 56,4% dos diretores foram escolhidos exclusivamente por indicação política.

cada vez mais profundamente os mecanismos de controle do currículo e da prática pedagógica, privilegiando o ensino de conteúdos específicos de disciplinas cobradas nas avaliações padronizadas, em grande parte reduzidas à Língua Portuguesa e à Matemática (Freitas, 2007).

Nenhum resultado apresentado em forma de número, nota ou índice, sozinho, é capaz de desvelar os elementos que participam da construção da formação do estudante, tampouco da prática docente ou da gestão escolar. É um retrocesso substituir uma concepção de avaliação contínua pautada na realidade subjacente ao movimento de ensino e aprendizagem por um ranqueamento que em nada corresponde aos modos de construção e reconstrução do conhecimento, bem como a seus determinantes sociais, culturais e econômicos. A realidade socioeconômica dos estudantes tem impacto direto em seu desempenho escolar, que por sua vez acaba influenciando no resultado do Ideb, e, entretanto, não é um parâmetro considerado na composição do índice. Assim, ao serem comparadas entre si, as escolas acabam apresentando resultados enviesados, que muitas vezes as desmoralizam, sob o discurso da má gestão ou ineficácia da ação docente, desprezando-se o impacto das dimensões sociais de seus estudantes Almeida *et al.* (2013).

Somada à responsabilização pelos resultados, os governos, a partir da lógica de gestão empresarial, passaram a utilizar a avaliação em larga escala como fator determinante para a concessão de bônus ou punições, direcionadas de diferentes formas aos gestores das unidades, professores e alunos. Ao valorizarem os resultados individualizados e sua publicização, esses governos acabam por promover competições perversas, que imputam responsabilizações desonestas sobre o trabalho docente, apontando para um suposto fracasso em relação ao cumprimento das metas. Dessa forma, a meritocracia mercadológica aplicada ao desempenho escolar acaba influenciando não apenas a ação docente, mas tanto mais o modo como os professores pensam o sentido do ato educacional (Alves; Assis, 2018).

A partir do momento em que os testes padronizados privilegiam um pequeno conjunto de saberes, tais como a Língua Portuguesa e a Matemática, o comportamento institucional das unidades escolares se converte na busca por melhores desempenhos por parte dos estudantes nessas disciplinas, relegando as demais a uma condição de menor importância. Assim, os professores – mesmo aqueles que lecionam outros componentes curriculares – são estimulados/coagidos a focar sua prática docente no treinamento da

leitura, interpretação textual e cálculo (Ravitch, 2011). Logo, quando o governo demarca uma posição político-pedagógica na defesa de testes que “quantificam” apenas a capacidade do sujeito de saber ler/escrever e fazer cálculos, escancara-se uma das máximas do capitalismo: às elites, o livre acesso aos mais elevados níveis de educação, objetivando a formação integral do sujeito; às massas, o mínimo, o básico, o suficiente para atender às exigências do mercado de trabalho.

As políticas de responsabilização atingem de forma direta não apenas os estudantes, mas também os professores. A nota da escola, gerada pelo índice, é associada – acertadamente ou não – à prática docente do professor. Assim, a sociedade tende a culpabilizar a classe pelo fracasso escolar de forma mais profícua, visto que ele é o sujeito em contato direto com o aluno. Dessa forma, os governos passam a criar sistemas de renda variável travestidos de bônus, a fim de garantir que os professores ajam de modo a pressionar os estudantes para que tenham melhor desempenho nas avaliações (Freitas, 2012).

### **As práticas didático-pedagógicas e as avaliações externas – impactos no princípio da autonomia**

A proposta subjacente à utilização das avaliações padronizadas para definir a qualidade da educação acaba ratificando um currículo empobrecido, chamado de “básico” ou “mínimo”, posto como referência aos sistemas de ensino. A partir do pressuposto de que aquilo que os testes avaliam é bom para todos, a ideia de um currículo básico segue na esteira da aceitação acrítica. Contudo, suprime-se o fato de que elencar o básico é fazer escolhas e, assim, muito do que é essencial para a construção de um sujeito consciente de seu lugar na sociedade deixa de fazer parte de sua formação. Além disso, essa mesma ideia aponta para uma precarização do magistério, com a tendência de ajuste da prática docente à lógica dos testes padronizados, ultrapassando os muros da escola e alcançando também os centros de formação de professores (Freitas, 2012).

Como justificativa, os defensores dessa perspectiva utilizam o argumento de que, antes de apresentar ao estudante um arcabouço de conhecimentos elaborados, é preciso que se apreenda o básico. E, assim como no capitalismo, o “básico” é postergado longamente até que o “complexo” não faça mais sentido na vida do sujeito. Ao mercado de trabalho, bem como aos interesses das corporações, basta que o trabalhador comum

detenha, como habilidades básicas, o domínio da leitura, escrita, matemática e ciências, suficientes para atender às demandas de atividades técnica, repetitivas e fundamentadas na atuação flexível deste sujeito .

O estreitamento curricular em nome de metas educacionais e, conseqüentemente, a subjugação das demais áreas de formação do educando, antecipa um dos mecanismos de controle do mercado: a ilusão de que, se dominar o básico e nele for dedicado, no futuro o indivíduo terá a oportunidade de crescer e avançar a outros patamares, discurso o qual tem sido disseminado na educação. Em paralelo, no mercado de trabalho, há muito se impõe o consenso de que com muito esforço, dedicação e responsabilidade, o sujeito será reconhecido e, por isso, recompensado com melhores cargos e/ou salários (Freitas, 2012).

Desse modo, a defesa de um currículo mínimo parte da aceitação forçosa de um pressuposto tautológico, ou seja, apregoa-se que o básico é bom justamente por ser básico. O efeito desse pensamento é a construção de um estereótipo que, popularizado pelo senso comum, passa a definir as metas e objetivos da educação. Para Ravitch (2011) o problema central do currículo básico não é aquilo que se considera como “básico”, mas justamente o que não é básico, portanto, excluído. Assis e Amaral (2013, p. 30) defendem que:

A avaliação deixa de ser um processos construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, visando também a uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pela solução dos problemas supostamente apontados no seu desempenho no ranking, construído, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala.

Nesse sentido, as avaliações externas acabam promovendo comparações e, por sua vez, competitividade entre as instituições e entre os governos, em um cenário cuja opinião pública reforça o caráter de disputa. Como consequência dessa postura, atitudes fraudulentas e inaceitáveis passam a reger os bastidores dos processos avaliativos. Assis e Amaral (2013) apresentam um exemplo clássico de tais ações, denunciado pelo jornal goianiense *O Popular*, em uma matéria de 13 de maio de 2013, sob o título “Escolas expulsam alunos para melhorar sua avaliação”.

Contudo, não são apenas ações não-oficiais que moldam os resultados nas instituições. A pressão sobre os sistemas de ensino também se materializa na forma de

determinações do próprio governo por meio de suas secretarias. Adotar testes de larga escala para séries cada vez mais iniciais também configura uma forma de coerção. Nos Estados Unidos, Miller e Almon (2009) denunciam que, nas últimas décadas, o jardim de infância vem perdendo seu caráter de aprendizagem baseada na interação, ludicidade e brincadeiras pedagogicamente planejadas para a formação inicial do aluno, e passando a aplicar de forma cada vez mais presente testes e treinamentos em alfabetização, letramento e matemática.

Portanto, a prática docente em um contexto mediado pela lógica do capital acaba suprimida e esvaziada de autonomia. Em nenhuma hipótese os governos ou os reguladores da educação explicitarão que os sistemas educacionais estão subjugados a mecanismos de controle com intencionalidades bem definidas: garantir à elite uma educação formal pautada nos princípios de formação global do indivíduo, e ao trabalhador destinar uma educação mínima, acrítica, que ao mesmo tempo em que dá condições básicas para entrar no mercado de trabalho – para executar funções de operariado – também o mantém em uma condição de passividade sem os subsídios intelectuais necessários à leitura de sua condição de oprimido diante de um modelo político-econômico explorador.

### **Reflexões para diálogos posteriores**

A partir da construção da relação entre instrumentos normativos e políticas educacionais vinculados a sistemas de avaliação da qualidade da educação no Brasil, este texto evidencia e confronta o impacto de tais mecanismos na autonomia docente, não apenas acerca de questões administrativas, burocracias gerenciais impostas e sobrepostas às atividades necessárias ao processo de ensino, mas também à construção e efetivação do princípio da gestão democrática nas diferentes instâncias e atividades escolares. Entretanto, são estes processos que têm construído consenso dentro e fora do ambiente escolar ao longo dos últimos 25 anos, em diferentes instituições e grupos sociais, a respeito de uma qualidade da educação que se mostra perversamente reduzida e isolada a parâmetros constituídos a partir de dados estatísticos. Ressalta-se que desde a institucionalização do “Estado avaliador” nos anos 1990, a ideologia da competitividade foi materializada nos resultados, tanto de escolas quanto de sistemas de ensino, nos diferentes tipos de ranqueamento, desde o IDEB até o Exame Nacional do Ensino Médio,

além de, neste último caso, sua utilização como instrumento de seleção e ingresso ao ensino superior.

Em contraposição a tais ações, faz-se imprescindível uma reestruturação no modo como essas políticas vêm se materializando no campo da educação, contemplando desde seus aspectos ideológicos até os técnicos-operacionais. Compreende-se também que qualquer mudança de paradigma é realizada gradativamente, na medida em que mais pares alarguem as discussões, provendo subsídios para reflexões mais pertinentes com a realidade. Tão somente a partir da apropriação do que efetivamente fundamenta e propõe o conceito de “qualidade social da educação” será possível contrapor o sistema vigente.

Este movimento deve estar articulado em um projeto unitário de educação, que permeie o a formação inicial e continuada e oriente os gestores escolares e tomadores de decisão, pois, aos profissionais que atuam no ensino público são claros os elementos que determinam o sucesso ou o fracasso do estudante, os quais nada têm a ver com o que a lógica de mercado defende para a educação. É evidente que a ampla maioria dos discentes da rede pública compõem as categorias precarizadas da sociedade, e, portanto, trazem consigo os efeitos de uma sociedade que historicamente viola direitos e de um Estado que privilegia, inclusive a partir de suas políticas públicas, os interesses dos grupos dominantes.

O objetivo último de toda discussão é a defesa do estudante como objetivo radical do movimento de ensino e aprendizagem, em que se garanta a todos os estudantes das escolas públicas do país – e mesmo das instituições privadas, que a depender do contexto também atendem à classe trabalhadora – uma formação global, que considere todas as potencialidades do sujeito, valorizando sua história, tradição, origem, crenças e valores. E, acima de tudo, reconhecer o direito dos estudantes oriundos dos grupos subalternos a essa formação integral e humanizadora, não obstante a realidade concreta em que vivem e em que muitos deles ainda precisam lutar cotidianamente por sua subsistência.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7jPB3TmRsTKyMDYV9RWhv5q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.



ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 22 out. 2024. .

ALVES, Edson Ferreira; ASSIS, Lúcia Maria de. Qualidade educacional e Ideb: uma análise dos Planos de Educação de Goiás e de São Luís de Montes Belos em contraponto à percepção dos professores dessa Rede Municipal de Ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 7, 2018. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/56421/36573>. Acesso em: 04 nov. 2024.

ARAÚJO, Helton Ellery; CODES, Ana Luiza de; UDERMAN, Leonardo. O Ideb como instrumento de gestão para uma educação de qualidade – a educação brasileira vista pelas lentes do Ideb. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Ipea, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/ac03eddf-0904-4d34-87d6-4e868f441c52> . Acesso em: 12 nov. 2024.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Evaluación de la Educación-Por un Sistema Nacional. **Revista Retratos de la Escuela**, Brasília, v. 7, n. 12, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/279/455>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ASSIS, Lúcia Maria de. A avaliação e o Plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília-DF, 1996. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília-DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br> . Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14644-2-agosto-2023-794498-publicacaooriginal-168641-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025**. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Diário Oficial da União: seção 1; Brasília, DF, Ano CLXIII Nº 209, p. 1, 03 nov. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp220.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp220.htm). Acesso em: 09 dez. 2025.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista,

Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c72b015d-9a12-4c19-8c22-daf4aeefc71b>. Acesso em: 25 set. 2024.

CROCHICK, José Leon. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n. 80472, 2021. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/80472/44753>. Acesso em: 25 set. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em:

<https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848>. Acesso em: 27 set. 2024.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**.

Brasília: Inep, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.enap.gov.br/jspui/handle/1/268>. Acesso em: 30 set. 2024.

FERNANDES, Reynaldo. A universalização da avaliação e a criação do IDEB:

pressupostos e perspectivas. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3154/2889>.

Acesso em: 05 out. 2024.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. **Qualidade da educação superior e a**

**distância no Brasil**: entre o revelado e o velado. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós Graduação em Educação. Goiânia, 2020.

Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/3b9df454-9510-4122-b971-29b5f08ac86f>. Acesso em: 07 out. 2024.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Paz e Terra, 13 ed., São Paulo, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da má qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNlr8MXxvNMf/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 nov. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 de nov. 2024.

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

FREITAS, Luiz Carlos de; Sordi, Mara Regina Lemes de; Malavasi, Maria Márcia Sigrist; Freitas, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica **RPGE-Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1355-1376, dez., 2018. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232/7966>. Acesso em: 10 nov. 204.

Inep. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília-DF, 2019. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/saeb\\_documentos\\_de\\_referencia\\_versao\\_1.0.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf). Acesso em: 22 dez. 2023.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-ainformacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 21 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, p. 23-44, 2018.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, 2014. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41601>. . Acesso em: 20 jun. 2024.

MILLER, Edward; ALMON, Joan. **Crisis in the kindergarten: why children need to play in school**. College Park: Alliance for Childhood, 2009.

NEVES, Lúcia. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o Privado**, Fortaleza, n. 5, 2005. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2658/2221>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v 19, n 1, p.103- 109, jan/jun. 1993. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-25551993000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-25551993000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 21 jun. 2024.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; OLSKA, Bruno Augusto. A nova CEPAL: projetos de desenvolvimento e o neoestruturalismo na América Latina pós-2008. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 26, n. 1, p. 62-82, 2022. Disponível em:

FERREIRA, Dianne Fabhrícia Meireles; ECHALAR, Jhonny David. A avaliação da qualidade na educação em tempos de IDEB: impactos na autonomia docente

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/19555/11202>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

---

*Recebido em Abril de 2025  
Aprovado em Agosto de 2025  
Publicado em Dezembro de 2025*

---