

ARTIGO**A simplificação do currículo escolar real pela avaliação em larga escala no bojo do gerencialismo municipal: consequência para a qualidade da escola pública*****The simplification of the actual school curriculum through large-scale evaluation within the framework of municipal managerialism: consequences for the quality of public schools***

Marcos Oliveira Santos^a 
marcos.oliveira@ifbaiano.edu.br

Leila Pio Mororó^b 
leila.mororo@uesb.edu.br

RESUMO

O texto debruça sobre o efeito simplificador do currículo escolar real pela avaliação em larga escala no fazer pedagógico de duas escolas públicas e municipais, com maior e menor IDEB, por uma gestão da educação pautada pelo gerencialismo, a partir dos resultados de pesquisa em cidade do interior da Bahia. Para tanto, investigaram-se as formas de monitoramento e comandos verticais, os incentivos financeiros atrelados a desempenhos e os efeitos sobre o trabalho docente imbricando na avaliação escolar, na determinação do currículo e do fazer pedagógico. Com o aporte no Materialismo Histórico-Dialético, em referencial teórico correspondente, na pesquisa documental e nas entrevistas com gestores e docentes, as conclusões apontam para uma educação pública com qualidade social comprometida, sem a devida atenção aos problemas historicamente constituídos, sob uma lógica focada em indicadores educacionais e que prima por competitividade, individualismo, responsabilização e exclusão.

Palavras-chave: Gerencialismo. Responsabilização. Avaliação em Larga Escala. Currículo.

ABSTRACT

The text examines the simplifying effect of the actual school curriculum through a large-scale evaluation of pedagogical practices of two public municipal schools with a higher and lower Education Development Index (IDEB), by an education management guided by managerialism, from the research results in a city in the interior of Bahia, Brazil. Therefore, the study investigated the forms of monitoring and vertical commands, financial incentives tied to performances and effects on teaching work intertwined with school evaluation, curriculum determination, and pedagogical practices. With the support of Historical and Dialectical Materialism in corresponding theoretical references, documentary research and interviews with school managers and

^a Doutorando em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professor, Instituto Federal Baiano (IFBA), Guanambi, Bahia, Brasil.

^b Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Professora, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

teachers, the conclusions point to public education with a damaged social quality, lacking proper attention to the historically constituted problems, following a logic focused on educational indicators that emphasizes competitiveness, individualism, accountability, and exclusion.

Keywords: Managerialism. Accountability. Large-Scale Evaluation. Curriculum.

Introdução

As avaliações externas, dadas as atuais mudanças na legislação nacional e as implementações nos critérios de distribuição de recursos educacionais¹, têm se consolidado estrategicamente nas políticas educacionais desenvolvidas pelos municípios e impactado nas formulações pedagógicas das escolas brasileiras, demarcando, nestas, um cenário de hegemonia da avaliação em larga escala e de seus indicadores.

A partir da utilização de instrumentos de coleta de dados como a análise documental e a realização de entrevistas, a pesquisa desenvolvida², e apresentada neste texto, apoiada no pressuposto teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), buscou examinar a relação entre o gerencialismo³ e os indicadores educacionais gerados nesse contexto e como, de alguma forma, isso alcança o planejamento didático-pedagógico de duas escolas municipais. Objetiva-se investigar as formas de monitoramento e comandos verticais da gestão pública municipal, os incentivos financeiros atrelados a desempenhos e os efeitos sobre o trabalho docente, imbricando na avaliação escolar, na determinação do currículo e do fazer pedagógico.

A opção pela epistemologia do MHD justifica-se pela captação que faz do movimento histórico e dialético da realidade concreta em sua essência, supera-se a cognoscibilidade imediata e alcança por aproximações as múltiplas determinações no atual modo de produção capitalista em mais uma de sua crise global. Ressalva-se aqui que, nas relações de poder envoltas nas políticas públicas (que tomam materialidade nos embates internos entre os distintos interesses de classes e suas frações), a concepção de educação pública, e sua gestão na administração pública, consolida-se nas contradições e historicidade da sociedade ocidental, que, na busca por restabelecer a reestruturação da acumulação capitalista, reformula o papel do Estado em uma perspectiva de redução dos investimentos nas políticas sociais, implementando, assim, nas últimas décadas, concepções advindas do universo empresarial.

¹ A promulgação da Emenda Constitucional n.º 108 (EC n.º 108/2020) no Congresso para a implementação do Novo FUNDEB traz em um de seus requisitos o repasse de 2,5% da complementação do FUNDEB aos municípios, condicionado aos indicadores educacionais. Ainda estabelece uma alteração da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), vinculado ao desempenho educacional das redes municipais de ensino no critério de repartição dessa verba pelas prefeituras. Essa formulação na esfera da política é chamada de ICMS Educacional.

² Baseado na dissertação de mestrado intitulada *Monitoramento e gestão das avaliações externas e do Ideb no âmbito da educação municipal*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2020.

³ Forma gerencial que materializou um novo modelo de gestão, o qual orientou a administração pública a partir da década de 1980. As características mais gerais onde fora implementado eram: “busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização administrativa, concedendo-se, assim, maior autonomia às agências e departamentos” (Castro, 2007, p. 124).

Essas concepções, referendadas na legislação brasileira, traçaram as condições de legitimidade para a transferência da responsabilidade da qualidade dos serviços públicos a seus gestores, os quais se submetem a uma avaliação periódica e seus usuários passam a ter tratamento de clientes que regulam qualitativamente as atividades ofertadas por meio de reclamação a ouvidorias ou agências reguladoras específicas de cada serviço, restando estrategicamente ao Estado o papel de regulador dos “serviços”. Na educação, desde a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, já se demarcava a tendência desses princípios, centrados no que passou a ser considerado por alguns autores como a ideologia neoliberal⁴. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), estabeleceu-se um sistema nacional de avaliação como condição para avaliar a qualidade da educação das redes de ensino. Em seu artigo 87, § 3.º, inciso IV, Das Disposições Transitórias, o texto da lei afirma que cada município tem o dever de “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (Brasil, 1996, art. 87, § 3.º, inciso IV).

Em que pese o embate de ideias em disputas contrapostas pelos educadores e movimentos sociais, influenciando, inclusive, a redação dos textos legais, ainda assim a ideologia do Estado mínimo vem se consolidando por intermédio de várias legislações. Podem-se citar como exemplos: Programa de desestatização (Lei nº 8.031, de 12.04.1990, revogada e alterada na Lei nº 9.491, de 09.09.1997); vinculação de serviços públicos à política econômica (Decreto nº 137, de 27.05.1991); descentralização administrativa com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Lei nº 9.424, de 24.12.1996) e posteriormente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei nº 11.494, de 20.06.2007) que trazem a desconcentração de responsabilidade; Lei da Responsabilidade Fiscal, que restringe o aporte de recursos para políticas sociais (Lei Complementar nº 101, de 04.05.2000); avaliação de cursos superiores responsabilizando a gestão acadêmica (Lei nº 10.870, de 19.05.2004); congelamento do orçamento público, resguardando a dívida pública (EC nº 95, de 15.12.2016); a mais atual investida, o Novo FUNDEB (EC nº 108, de 26.08.2020).

Aos países da América Latina e Caribe acrescenta-se um agravante extra ao modelo de Estado neoliberal, que é a presença dos organismos multilaterais influenciando direta ou indiretamente as formulações de políticas educacionais dessas nações consideradas periféricas na produção da economia mundial. Tais organismos enfatizam frequentemente a necessidade de o Estado aumentar a eficácia e a eficiência dos gastos com educação. E para a consecução dessas orientações sugerem “que o setor público se apoie em modos de gestão utilizados pelo setor privado, tornando-se mais eficaz e ampliando a margem de uso de recursos” (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 132).

Com a determinação de uma das cotas-partes do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços a ser interligada aos indicadores educacionais (ICMS Educacional) no bojo do Novo FUNDEB,

⁴ Ideologia capitalista que ganha adesão global nas décadas de 1990 em nações como Inglaterra e EUA, espalhando-se pelo mundo ocidental. Alcança o Brasil nos governos Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e apresenta características aproximativas dos lugares onde essa experiência fora consolidada. Por exemplo, ações governamentais de reforma da administração pública, privatização, regime fiscal e gerencialismo (Anderson, 1995). Desde então, governos brasileiros, inclusive progressistas, tiveram maior ou menor adesão na materialização dessa concepção, que ganhou força nos últimos anos.

atendem-se mais uma vez aos pressupostos neoliberais de se realizar uma suposta melhoria em resultados qualitativos, embora expressos quantitativamente por índices, por meio do esforço da gestão e pelo uso mínimo de recursos. Haja vista a referência na experiência pioneira do Ceará, não por atrelar esse que é a fonte de recurso mais importante dos estados à área da educação, mas por estabelecer metas educacionais de elevação dos indicadores de alfabetização e de proficiência em língua portuguesa e matemática, ligadas ao recebimento de recursos. Tal contexto se materializa em todo o território nacional a partir dessa nova política, embora no campo empírico desta pesquisa essa lógica já havia se concretizado em anos anteriores.

Considerando essas conjunturas, este artigo se divide em três partes fundamentais. Na primeira, trata-se sobre os aspectos peculiares nesse contexto municipal e suas implicações para a qualidade social⁵ (Silva, 2009) das escolas municipais estudadas. Na segunda, abordam-se os elementos do gerencialismo presentes na gestão pública municipal, influenciando e determinando a avaliação interna das unidades escolares. A terceira e última parte são as considerações finais.

A gestão pública em educação, objeto deste estudo, situa-se no terceiro maior município do estado da Bahia, Vitória da Conquista, localizado na região centro-sul do interior baiano. Tendo em vista os instrumentos de coletas de dados, sobrelevam-se a análise documental e as entrevistas, estas com gestores públicos da Secretaria Municipal de Educação (SMED), gestores escolares e docentes de duas escolas públicas municipais que alcançaram, respectivamente, o maior e o menor IDEB de 2017.

Investigaram-se, entre várias matérias que não comporão a análise deste em virtude de sua extensão, os seguintes aspectos dessa gestão: o efeito desse modelo gerencial sobre o currículo real⁶ escolar, afetando a qualidade social da educação municipal; o incentivo financeiro sob a lógica do desempenho e a pressão social sobre os docentes; enfim, a efetividade das políticas de gestão de resultados e de responsabilização sobre duas unidades escolares, cujo critério já mencionado possibilitou que as escolas analisadas fossem, respectivamente, uma da sede do município e outra da zona rural.

Desse modo, o lócus e os atores sociais estão apresentados da seguinte forma: **Lócus 1** – Secretaria Municipal de Educação: Gestor Municipal A (Secretário Municipal de Educação) e Gestora Municipal B (Coordenadora Pedagógica geral do núcleo pedagógico da SMED); **Lócus 2** – Escola A (com menor IDEB): Gestora Escolar A, Coordenadora Pedagógica A e Professora A; **Lócus 3** – Escola B (com maior IDEB): Coordenadora Pedagógica B e Professora B. É importante ressaltar que a pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (Parecer Consubstanciado do CEP/UESB n.º 3.637.600).

Destaca-se a ausência nas entrevistas da gestora da escola com maior IDEB, a da sede. Além da consulta aos atores sociais, analisaram-se documentos da SMED, sendo eles: o projeto estruturante, o regimento das escolas, o plano de metas, os planos de ações, o plano anual de formação continuada e o cronograma de atividades da SMED. Outros documentos também foram

⁵ Expressão muito recorrente neste texto, remete-se a Silva (2009) no tocante à qualidade social da educação pública, a qual deve ser considerada em seus múltiplos, complexos e diversos aspectos da realidade, e não somente por critérios meramente quantitativos e técnicos usados na avaliação educacional. A autora defende considerar elementos qualitativos nesse processo, como justiça social, democracia e cidadania.

⁶ Não sendo o enfoque deste estudo, o conceito de currículo escolar aqui colocado é o de relacionar-se com o conteúdo do ato educativo que possibilite compreender e analisar criticamente a realidade, intervindo nela de modo ativo e transformador (Martins; Pasqualini, 2020). O termo real destaca aquilo que efetivamente é ensinado.

consultados, sendo eles alguns das unidades escolares pesquisadas, a saber: a proposta pedagógica, o regimento escolar e os projetos didáticos. É importante enfatizar que a escuta das vozes dos entrevistados ocorreu posteriormente à primeira análise documental e, nesse dinamismo, aquilo não abrolhado nos documentos foi substancialmente desvelado nas falas dos sujeitos, o que demandou um retorno aos dados documentais para suas ressignificações.

A importância deste estudo se dá pela atual conjuntura do País onde cada vez mais se consolidam as políticas públicas educacionais referenciadas em incentivos fiscais por desempenho em avaliações externas de larga escala. Basta considerar, entre várias ações da governança pública das últimas décadas, as reformas ultraliberais dos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022)⁷, a regulamentação proposta pela aprovação do Novo FUNDEB. Dessa forma, para serem contempladas por verbas públicas, as escolas tendem a se adaptar às diretrizes gerencialistas, direcionando seus esforços na busca por uma *performance* nos instrumentos externos de avaliação em larga escala, pelos seus efeitos sobre a heteronomia dos docentes em seu fazer pedagógico no chão da escola. Acrescenta-se o fato de que a complexidade do processo ensino-aprendizagem é comprimida e os professores e professoras são culpabilizados pelo sucesso/fracasso da unidade escolar de sua atuação.

As implicações do modelo gerencial para a qualidade social da educação municipal

Na condição de gestora das instituições de ensino e com fins de gerenciar as ações na educação municipal, a SMED elabora um documento denominado “Projeto Estruturante n.º 20: Proposta Pedagógica Municipal da Rede de Ensino de Vitória da Conquista” para o quadriênio 2018-2021 (Vitória da Conquista, 2018). Tal projeto foi organizado para operar por meio de pequenos projetos em parceria com a iniciativa privada, por planejamentos envolvendo os professores de toda a rede e na criação (tardia) da proposta pedagógica do município, instrumento ainda não elaborado naquela educação. Entre os instrumentos do programa destaca-se um plano de metas com sete desígnios⁸ estabelecidos pelo núcleo pedagógico da SMED, como uma das principais demandas desse projeto que baliza a estreia do grupo político na gestão municipal, marcado por atuações gerencialistas.

No município investigado, o primeiro ano de atuação da gestão pública investigada, em 2018, foi marcado por diagnósticos da SMED com base nas avaliações externas aplicadas nas escolas. De maneira padronizada, firmaram-se projetos de intervenção unificados para toda a rede de ensino, “desconsiderando as especificidades e condições materiais de funcionamento das escolas, bem como o

⁷ Para não incorrer em julgamento seletivamente partidário, destacam-se, para o cenário brasileiro, a despeito da centralidade da avaliação em larga escala no cotidiano da gestão pública municipal e da sala de aula, as ações dos governos Lula-Dilma (2002-2016). Embora um governo progressista, ampliou as concepções neoliberais nas ações governamentais por intermédio do gerencialismo, a exemplo da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do aprimoramento das avaliações dos cursos superiores, da criação da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRES), com a aplicação de teste padronizado, denominado Prova Brasil, para alunos do 5.º e 9.º ano do EF. Posteriormente, foi incorporada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) por meio da Portaria n.º 482, de 07.06.2013, do MEC. Vale citar ainda o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que agrupa e consolida o Ideb no plano decenal.

⁸ Em resumo: Metas 1 e 2 – alfabetização de crianças; Metas 3 e 4 – elevar o Ideb no Ensino Fundamental; Meta 5 – monitorar a frequência escolar da rede municipal; Meta 6 – reduzir para 5% a distorção idade-série em 4 anos; e Meta 7 – ampliar em 20% a oferta de turmas de Educação Infantil (Vitória da Conquista, 2018).

contexto socioeconômico em que elas estão inseridas” (Santos, 2021, p. 90). A promessa foi que, a partir do ano de 2020, as intervenções partiriam das próprias unidades escolares, certamente referenciadas nas práticas desse primeiro ano de implementação, registradas nos relatórios da coordenação pedagógica da escola. Tal compromisso não pode ser averiguado, porquanto se deu posteriormente ao período da pesquisa. No entanto, mostrou-se uma proposição difícil de se cumprir, tendo em vista o impacto sobre o currículo quando mobilizado para o “atendimento às demandas do gerenciamento público-privado” (Andrade, 2021, p. 134). Tais demandas estão justificadas nas ações de melhoria do IDEB, mediadas pela parceria entre a SMED e a terceirizada Educar pra Valer (da Fundação Lemann).

Consequentemente, durante os dois anos analisados neste estudo, os docentes das turmas avaliadas pelo SAEB submetiam-se a formações periódicas na secretaria, visando aprimorar práticas pedagógicas que potencializassem nos discentes uma melhor *performance* nos testes padronizados em larga escala. Esses alunos de 5.^o e 9.^o anos ainda eram submetidos a atividades de testagem para prova, denominados simulados da Prova Brasil (nomenclatura anterior).

Na fala da minoria dos entrevistados, a qualidade da educação está vinculada aos resultados da escola nos indicadores oficiais do Ministério da Educação (MEC). Assim, independentemente das condições físicas e materiais das escolas, o professor pode supostamente melhorar o desempenho de seus alunos nesses instrumentos avaliativos externos. Nesse aspecto, o discurso de alguns dos próprios agentes educacionais aponta para o professor a responsabilidade por aprimorar a qualidade da educação, explanada nos resultados de seus discentes nas avaliações externas.

Outra importante observação, a partir de um programa próprio, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Municipal), é o fato de a SMED repassar recursos financeiros para as escolas condicionados aos resultados de aprendizagem. Metade dessa verba já no início do ano letivo e o restante dependia do cumprimento de metas do IDEB ou de desígnios internos da secretaria. Aos profissionais dessas mesmas unidades escolares que avançavam nessas metas pagavam-se um décimo quarto salário e mais uma bonificação de 10% a professores e coordenadores pedagógicos das turmas avaliadas no SAEB.

Feitas essas considerações, não se pode analisar o Sistema Nacional de Avaliação do Brasil desvincilhado do contexto mais amplo das condições de crise da sociedade burguesa fundada no modo de produção capitalista. Como já mencionado, a legislação brasileira vem se moldando para uma gradativa e crescente adoção de pressupostos gerencialistas na condução das ações governamentais do País, alcançando generalizadamente seus municípios. Isso se coaduna com o movimento global identificado como neoliberalismo, do qual na Grã-Bretanha, nos EUA, na Nova Zelândia e na Austrália apresentou características comuns que vão ao encontro com a concepção de Estado mínimo e vem se materializando no país brasileiro a partir da contribuição de organismos multilaterais⁹ e financiadores, orientando e estabelecendo condições para a adoção do gerencialismo nas políticas educacionais e, dessa forma, condicionando o recebimento de recursos financeiros à materialização dessas concepções no setor público.

⁹ Os principais são a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em colaboração com a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, composto de duas instituições: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) etc. Além dessas duas, é integrado pela(o): Corporação Financeira Internacional (CFI); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI); e Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimentos (CIADI).

A criação de um sistema nacional para avaliar a educação é um desses condicionantes, e representa a fase derradeira no dinamismo de uma política de responsabilização. Nela, ficam estabelecidos os responsáveis pelos resultados do serviço prestado e suas respectivas implicações, antecipadamente acordadas em legislação específica. Essa característica de prestação de contas (*accountability*¹⁰) não existia nas primeiras versões da avaliação em larga escala, mas fora incorporada gradativamente na letra da lei, em vários contextos locais do País. Uma leitura histórica mais aprofundada da realidade possibilita desvelar as contradições para além dos documentos legais, os quais geralmente apresentam somente a realidade cognoscível imediata, logo, uma parte concreta da realidade, e não sua totalidade. A legislação (a hegemonia que aparece) dissimula os interesses privados como representativos dos empenhos de toda uma sociedade a partir da atuação estatal. E assim diziam Marx e Engels (2007, p. 76):

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política.

Na relação entre o Estado e a sociedade civil, as classes dominantes e suas frações estrategicamente mais estabelecidas nas disputas por hegemonia de suas proposições no campo político têm nos sistemas de ensino um forte aliado às diretrizes neoliberais. Dessa forma, o privatismo com tom de interesse público e sem fins lucrativos estabelecidos entre as secretarias e as empresas educacionais desponta-se como benevolência em busca da qualidade da educação pelo gerencialismo messiânico, por via das ações formuladas desde a gestão à atuação docente, tendo como prerrogativa o alcance de indicadores mobilizado por incentivos financeiros.

Assim, ao consolidar o IDEB como indicador de qualidade na incorporação ao plano decenal, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)¹¹ reforça a atenção da sociedade para a série histórica desse índice nos respectivos contextos municipais e escolares. Revigora-se assim a relevância do Sistema de Avaliação Nacional para diagnosticar a conjuntura qualitativa da Educação Básica. Reproduzindo o efeito na indução do planejamento pedagógico em função dos testes padronizados, o Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista (PME 2015-2025) igualmente propõe-se a promover a melhoria da qualidade da educação pautada parcialmente pela lógica da avaliação de sistema.

Tal conceito de qualidade nas formulações dos organismos internacionais, em comunhão com a ideologia neoliberal, vem sofrendo reformulações já nas décadas de 1990, passando “de uma referência à gestão para outra mais vinculada às aprendizagens dos alunos” (Cabral Neto; Rodriguez, 2007, p. 23). Tais aprendizagens estão demonstradas nos descritores das avaliações externas, que servem de pano de fundo para avaliar os conteúdos expressos na matriz de referência desses

¹⁰ Expressão do mundo corporativo, do inglês, significa em português “prestação de contas”. Usual do gerencialismo, indica a responsabilidade de algum serviço público em prestar contas de suas atividades públicas perante o cidadão. Em educação, destaca-se na exposição midiática dos resultados das avaliações externas.

¹¹ Contraditoriamente ao pressuposto de um estado neoliberal, as estratégias da Meta 7 do PNE (2014-2024) no aspecto da qualidade educacional acrescentam elementos que demandam mais investimentos na educação, sendo eles: formação continuada dos profissionais de educação, gestão democrática, aprimoramento didático-pedagógico, aquisição de equipamentos escolares, transporte e alimento escolar, entre outros.

instrumentos. Assim, o recorte curricular é contemplado por uma prova escrita no universo da língua portuguesa e matemática, que incorpora competências e habilidades dentro da concepção do trabalho, explorado, expropriado da atividade vital e alienante, num processo de acumulação capitalista ampla da modernidade (Marx, 2017) denominado globalização.

Tal característica padronizativa em razão de um instrumento-modelo simplifica o currículo real da escola e coloca todos os alunos em uma mesma medida. Assim confirma a Coordenadora Pedagógica A:

Têm essas propostas pedagógicas que a gente acaba deixando um pouquinho, que a gente iria trabalhar na escola, tocando ali na realidade do aluno, que eu sei que a gente, cada escola tem sua realidade, cada localidade tem a sua realidade. Então, às vezes uma proposta pedagógica que vem [da SMED] lá para o 1.º ano não dá certo no 1.º ano da minha escola. Porque os alunos estão no nível menor ou então têm alguns alunos que estão mais avançados, mas a turma é mista. Então, a gente precisa sentar ainda pra poder ver uma proposta ideal para nossa escola até porque o grupo de alunos é diferente de região para região (Coordenadora Pedagógica A).

Nas duas escolas pesquisadas, as coordenadoras e professoras demonstram insatisfação com a centralidade que se dá internamente na escola para as ações da SMED, a qual está preocupada com a melhoria do IDEB do município. Fica evidente que a escolha do que deve ser ensinado nas turmas avaliadas está relacionado com o conteúdo das avaliações da SAEB. Assim, as consequências do empobrecimento curricular, haja vista a centralidade pedagógica sobre esses conteúdos avaliados, destacam-se como um dos nefários efeitos dessa política de avaliação em larga escala em sua roupagem atual. A educação pública sofre consequências qualitativas porque é no “estreitamento do currículo por iniciativa das escolas que, ao tentarem adaptar-se às novas exigências, podem eliminar os conteúdos que não se relacionem diretamente com os referenciais curriculares básicos” (Barreto, 2000, p. 58). Vale considerar que em outros países que adotam esses pressupostos empresariais no setor público, a citar os estadunidenses¹², a educação escolar pública é igualmente prejudicada.

Dadas as implicações no restrito acesso aos conhecimentos científicos, outro efeito dessa política de avaliação de sistema está na consequência financeira aos professores e professoras no alcance de metas. De acordo com a Professora B, “Quando você fala assim ‘décimo quarto salário’, você tem o peso de não ter recebido. E outro, o peso de ter recebido”. Assim, o plano de carreira fica secundarizado e dispersado pela caça centralizada nos indicadores educacionais. Siems e Bassi (2023, p. 21) apontam:

Articulando a formação continuada para profissionalização docente à avaliação por resultados, a proposta de política de variação de remuneração por bonificação dos professores acaba por ocultar a crescente e real desvalorização da carreira docente, um modo de compensar os professores com abonos pontuais que não alteram, no entanto, seu plano de carreira e sua aposentadoria, ungida por uma ideologia gerencialista. Além disso, promove a fragmentação da categoria docente e desintegra os tradicionais laços de solidariedade promovendo a competição entre os professores.

¹² Ravicth (2011), em *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*, denuncia como a política de resultados alinhada com a política de responsabilização vem destruindo a educação pública dos EUA nas últimas décadas.

Mesmo um pouco alheias a essa compreensão da realidade, as professoras entrevistadas não se alinham à tal perspectiva gerencialista de administração pública e se desvelam céticas a esse modelo. Quando questionada a respeito das bonificações recebidas por sua unidade escolar por alcançar o melhor IDEB municipal, a Professora B pondera que “é preciso uma compreensão das especificidades que cada escola vive, porque cada escola vive uma realidade. Nós vivemos uma realidade que propicia essa melhoria na nota do IDEB, mas têm outras escolas que vivem uma realidade que não propicia” (Professora B). Sua fala se justifica no fato de que sua turma advém de realidades socioeconômicas igualmente favoráveis e pouco representativas dos majoritários contextos sociais mais vulneráveis no município.

Atuando em uma área menos urbanizada e com discentes pobres, a professora A, que não foi bonificada, considera que o mais importante é a aprendizagem de seus alunos. “Eu acho que a maior bonificação é você chegar no final do ano e conseguir que aquela turma melhore” (Professora A). Ao contrário desta, a docente da escola com o maior IDEB recebeu a bonificação, no entanto ambas as professoras compreendem partidária tal premiação não ser genérica entre os profissionais da educação.

Outra nefasta implicação para além do controle estatal sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar é a autoridade do Estado sobre a aplicação de recursos na área educacional (Barreto, 2000). Essas determinações fragilizam o setor público e abrem espaço para a rede privada, que na forma de institutos/fundações associam-se à sociedade política, difundindo mais pressupostos empresariais cujas consequências reafirmam o enfraquecimento do setor público educacional. No contexto estudado, reaparecem as características mais gerais do gerencialismo e suas recorrentes implicações:

[...] a exploração pelo Estado do professor no seu ofício, dentro do contexto neoliberal [...], atua no sentido de favorecer a classe burguesa, beneficiada com o advento do Estado mínimo. O planejamento docente em sala de aula, para os testes padronizados, em nada contribui para sua classe, mas, sim, compõe uma determinação maior que se apropria dos sistemas de avaliação para legitimar políticas públicas de baixo investimento, além de responsabilizar o profissional da educação (Santos, 2021, p. 99).

O favorecimento burguês sob a ótica neoliberal materializa-se nesse mercado educacional sob diversas capilaridades de lucros, bem como em suas várias configurações de privatização, seja na assessoria educacional prestada às gestões públicas municipais, mesmo àquelas classificadas como sem fins lucrativos, mas que têm o apelo de *marketing* na associação que fazem da empresa educacional com a ideia de qualidade educacional, seja na venda de material didático-pedagógico às redes de ensino, públicas e privadas, seja nas terceirizações, seja nas ações de execução e concretização da própria avaliação em larga escala etc. Acrescenta-se outrossim o fato de essas grandes companhias terem ações em bolsa e essas rentabilidades somente comporem uma parcela de suas lucratividades, uma vez que apresentam fortes atuações também no ensino superior.

Essa promiscuidade público-privada na realidade concreta do município pesquisado, especialmente nas duas escolas analisadas, mostrou-se insuficiente para mitigar os seguintes impasses: a unidade escolar de maior IDEB do município apresentou precariedades em sua infraestrutura (ausência de refeitório, biblioteca e sala de professores) que não foram sanadas com a política instituída pela SMED em parceria com a Fundação Lemann; a outra, com menor IDEB, além de não contar com intervenções de melhoria em seu funcionamento (maioria de professores contratados, transportes escolares precários

e sala superlotada), foi penalizada pela ausência de recursos, visto que não cumpriu as metas instituídas. E ambas foram induzidas a melhorarem a *performance* no IDEB por via da testagem dos alunos para a avaliação em larga escala e treinamento docente para teste padronizado, secundarizando as soluções concretas aos reais problemas localizados nessas unidades escolares.

Dessa maneira, a qualidade social dessas escolas ficou comprometida. Considerando-se as negligências nos aspectos humanos, (i)materiais, didático-pedagógicos e estruturais, a qualidade possibilitada nessa política municipal somente aflora valores de disputa mercadológica e econômica, inspirados em uma lógica de competição internacional, por pressupostos empresariais, e em nada se relaciona a valores cidadãos, democrático-participativos, inclusivos e de diversidade. Charlot (2021, p. 12) adverte que “uma escola funcionando na lógica da concorrência generalizada e permanente nunca será uma escola da solidariedade e da inclusão”.

Dadas tais considerações e sopesando a fala da Coordenadora Pedagógica B, afirma-se que os efeitos buscados pela SMED se resumem em aprovação e reprovação nos instrumentos aplicados. Estes têm a atenção da sociedade pelo seu eleitorado e refletem a qualidade esperada pela avaliação de sistema. Em face de todas essas consequências (curriculares, pedagógicas, salariais, profissionais e materiais) ao sistema educacional do município analisado, emerge uma fundamental questão: o que justificaria a existência de um único instrumento avaliativo (padronização) para abranger e representar as múltiplas dimensões da educação formal e, ao mesmo tempo, servir de parâmetro para a formulação de políticas (de baixo investimento) ao atendimento de demandas governamentais amplas em educação de todo um município, se não um alinhamento ao capitalismo e uma submissão às determinações do mercado global?

O gerencialismo na gestão pública do município: das avaliações externas ao fazer pedagógico na sala de aula

Na concepção empresarial, no setor privado, todo serviço prestado por um órgão/indivíduo ao se submeter a uma avaliação de outro órgão externo a ele poderá ter um diagnóstico fidedigno de sua atuação. Para uma maior efetividade dessa constituição, um conjunto de metas e indicadores precisavam ser antecipadamente estabelecidos e acordados com um mecanismo de contratualização, isto é, com suas consequências como cobrança, premiação ou punição (Abrúcio; Segatto, 2017) com relação às decorrências traçadas, se obtidas ou não. Charlot (2021, p. 8) melhor elucida esse cenário:

Na sociedade contemporânea, o processo de produção passa a ser complexo demais para ser organizado detalhadamente a partir do centro (a sede da empresa ou o ministério). Assim, entra-se num período em que o centro reserva para si mesmo as decisões estratégicas, mas confia a organização detalhada do processo a quem faz *in loco*: à ordem hierárquica *a priori* sucede a avaliação *a posteriori* dos resultados. Já que a qualidade do produto depende do ato em situação de trabalho, as empresas e administrações incentivaram a criação de “círculos de qualidade”; até, às vezes, prometendo prêmios pelas propostas que melhorassem a qualidade do produto ou do serviço. Assim, no fim da década de 80, “qualidade” tornou-se uma palavra da moda, muito além da área da educação.

Com esses pressupostos administrativos incorporados ao setor público, as avaliações em larga escala ocupam a posição estratégica de agente externo à escola e relacionam o desempenho dos alunos em testes padronizados aos parâmetros de qualidade, derivando dessa maneira a responsabilização dos agentes escolares, gestores e docentes, pelos resultados alcançados nesses instrumentos avaliativos. Geram-se desse modo merecimento/penalidade que variam em diferentes contextos, que podem implicar bonificações salariais aos profissionais da educação ou promoção/decesso a recursos financeiros para as escolas.

Assim como em outros estudos sobre o advento das avaliações externas no estado baiano (Andrade, 2021; Brito, 2023; Viana, 2022), os resultados dos discentes nesses instrumentos refletem a qualidade educacional alcançada. Dessa maneira, a escola dá centralidade a um trabalho pedagógico que possa aprimorar sua *performance* nesses instrumentos avaliativos externos. Certamente, as estratégias empregadas para melhorar esses resultados mudam de uma realidade para outra, no entanto a testagem para a prova ou projetos focados em língua portuguesa e matemática desvelam-se como práticas cada vez mais adotadas com o intuito de preparar o público para os testes padronizados em larga escala, geralmente por meio de parceria público-privada entre secretaria e algum instituto educacional.

Vale a pena resgatar historicamente o fato de que na implementação da avaliação em larga escala, isto é, em sua primeira geração, ela somente informava resultados sem qualquer implicação para a escola ou professores e professoras. A partir da segunda geração, ela apresentou consequências para a atuação educacional, aliando política de responsabilização com efeitos simbólicos e materiais. Na terceira geração, ela determinou esforços dos professores para os tópicos avaliados, incidindo o recorte curricular em sua atuação pedagógica (Bonamino; Sousa, 2012). Daí se acentua a exposição midiática dos resultados, com a exacerbação da culpabilização docente perante os efeitos desses indicadores educacionais.

Com essa crença cada vez mais cristalizada, a prova escrita toma a centralidade no fazer pedagógico desses docentes induzidos pelas ações intervencionistas, programadas verticalmente pela coordenação pedagógica da SMED. Aquilo que é cobrado nesses instrumentos avaliativos externos torna-se parâmetro de seleção de conteúdo, e disciplinas como língua portuguesa e matemática ganham protagonismo nas prioridades curriculares. As demandas pontuais da unidade escolar, como datas comemorativas, projetos internos, demais matérias escolares e necessidades específicas da turma e discentes, cedem espaço para atividades preparatórias para a avaliação externa. A fala da Coordenadora Pedagógica A demarca algumas dessas situações aqui colocadas:

Todas as ações da escola são voltadas para as ações da SMED. Então há a realização de provas no estilo da prova SAEB. Os alunos têm muita dificuldade de estar preenchendo gabarito, então a gente procura fazer as provas da escola, as avaliações internas, de português, de matemática. Coloquei meio ambiente até porque tem na SAEB agora algumas questões de ciências, a gente colocou também história, mesmo sabendo que não vai ter peso, mas que o aluno está ali sendo testado, mas sabendo que não vai valer né? Que vai valer mesmo é português e matemática. Mas a gente coloca para ir treinando esses alunos, apesar de [a SMED] só mandar questões de português e matemática, a gente tem feito questões de meio ambiente, que envolve as ciências naturais, de história para estar treinando esse aluno também pensando nessas outras áreas e as que também estarão presentes lá na prova. Não vão pontuar agora, mas que estarão presentes. Então a gente está fazendo é, principalmente, questões objetivas

com gabarito, para ele ter mais contato com esse tipo de avaliação (Coordenadora Pedagógica A).

Outra profissional, a Professora da escola A, reforça essa centralidade na busca pela melhoria no IDEB pela SMED. Ela explana:

Os simulados são bons, só que assim, a prova do SAEB, [a SMED] tem um livro de questões que é cobrado e as vezes a gente não dá conta de trabalhar todos aqueles conteúdos até a prova chegar. Então, assim... tem conteúdo, o nível da turma é um, então, você fica naquele dilema: você trabalha os conteúdos para ele fazer uma boa prova ou você trabalha a dificuldade daquele aluno. Por exemplo, quatro operações e escrita é a maior dificuldade deles. A interpretação do texto, os gêneros textuais, a tipologia... então, quando a gente vai trabalhar com ele, você fica naquela dúvida, você sabe que ele não domina, mas você tem que dar aquele conteúdo, porque aquele conteúdo vai ser cobrado na prova do SAEB (Professora A).

A Professora A se aflige ante a exigência de se dedicar a um conteúdo mais complexo, quando assuntos mais fundamentais ainda não foram dominados pelos alunos. Essa vertical relação entre comandos externos da SMED e ações internas da escola faz com que as professoras das turmas avaliadas ausentem-se durante o ano letivo, por vezes substituídas em suas aulas por pessoas que não possuem formação específica na área e cujas atividades desenvolvidas pouca relação apresentam com o processo ensino-aprendizagem. As formações continuadas focam a preparação docente para os testes padronizados e estratégias de ensino que melhorem o desempenho discente nesses instrumentos avaliativos oficiais.

Assim, as professoras são determinadas a atuarem com esses restritos objetivos performativos, simplificando o currículo real dessas turmas. “Na medida em que a avaliação é algo inseparável do processo pedagógico, ela se torna um instrumento de controle do trabalho docente” (Santos, 2021, p. 96). Evidencia-se, assim, uma influência direta sobre a atividade do professor. Segundo Marx (2017), o controle sobre a ação do trabalhador é uma das formas de minar sua autonomia, restringindo-se minimamente ao domínio de somente uma parcela de sua atuação produtiva, preservando dessa forma o *status quo* do sistema capitalista.

Dadas tais considerações, ressalta-se que as fragilidades didático-pedagógicas do uso de provas como instrumento exclusivo no processo avaliativo, já denunciadas por Luckesi (2011) na chamada Pedagogia do Exame na década de 1990, retornam com força e se consolidam nas diversas realidades municipais do País a partir dos dispositivos do Novo FUNDEB, principalmente pelo ICMS Educacional, como política de incentivo fiscal à melhoria de desempenho escolar municipal. Assim como nessa realidade investigada, inclusive muito anterior à nova política do ICMS, na busca por melhorar o IDEB, escolas tendem a uma demasiada atenção ao ritual cotidiano de provas e exames no espaço escolar. O tão criticado sistema centralizado nas notas, índices e estatísticas, apoiado pelos pais com inclinação para a promoção dos filhos, herança de uma pedagogia jesuítica e materializada na sociedade burguesa com sua seletividade social naturalizada, bem como em vários contextos nacionais em que esse processo se consolidou, coloca generalizadamente em risco a qualidade da educação pública brasileira.

No final do século XX, no contexto de pós-democratização do acesso ao Ensino Fundamental por crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, os defensores de uma avaliação escolar efetivamente mediadora (Hoffmann, 1996), emancipatória (Demo, 1990), histórico-social (Franco, 1994), crítico-humanista (Abramowicz, 1995; Grinspun, 1994; 1996; Werneck, 1996), democrática (Luckesi, 1999) e formativa (André, 1990) tornam-se teoricamente tão atuais quanto em suas épocas e ainda se nivelam no ecletismo teórico, diante de uma conjuntura controversa que trata a avaliação da escola conceitualmente no mesmo patamar ou inferior ao de uma avaliação em larga escala. Assim “o modelo estatal reduz a avaliação educacional a um procedimento de controle, definindo, hierarquicamente, normas para todo o sistema de ensino” (Cappelletti, 2015, p. 97). Vide no Quadro 1 as similaridades entre a Pedagogia do Exame e o Sistema Nacional de avaliação nesse presente contexto social.

Quadro 1: Analogia entre a Pedagogia do Exame e o Sistema Nacional de Avaliação

	Pedagogia do Exame	Sistema Nacional de Avaliação
Foco	Notas	IDEB
Avaliador	Professor	Estado
Público	Alunos	Escolas
Natureza Da Punição	Culpabilização	Responsabilização
Instrumento	Prova Escrita	Testes Padronizados Em Larga Escala
Classificação	Aprovado/Reprovado	Melhor/Pior
Legitimador	Família	Sociedade Civil
Efeito	Exclusão	Precarização

Fonte: Elaborada pelos autores

Embora a prova escolar se coloque como um dos instrumentos avaliativos no processo pedagógico, a centralidade nela equipara-se à demasiada focalização ao teste em larga escala. Nessa configuração estabelecida no Quadro 1, ambos os recursos padronizados escondem os reais problemas materialmente constituídos, dispersando soluções mais abrangentes e efetivas para seus desafios específicos.

Na Pedagogia do Exame, o professor transfere exclusivamente para o aluno a culpabilização pela aprovação/reprovação nos estudos, cuja representação da aprendizagem incide sobre a nota na prova escrita. Esse limitado instrumento avaliativo em sua abrangência curricular, apoiado pela família que acompanha os resultados nos boletins, tem foco naquilo mensurável pela escrita e em nada serve para que todo o processo (planejamento, objetivos traçados, metodologia empregada, ferramentas mobilizadas e a própria prova) seja efetivamente julgado e reposicionado. Dessa forma, não há uma efetiva aprendizagem, conduzindo para a exclusão aos que não tenham êxito nessa lógica perversa.

Com tal similaridade, o Sistema Nacional de Avaliação, por intermédio dos testes padronizados em larga escala, responsabiliza as escolas, a gestão e a docência pelos indicadores formalizados e que representam a qualidade buscada pelas redes de ensino. O Estado, com o apoio da sociedade, exime-se de um real investimento na educação e opera no sentido de induzir uma disputa interinstitucional

por escassos recursos públicos, o que precariza ainda mais aquela escola que mais necessita de verbas públicas. Considera-se ainda o fato de que os índices educacionais empregados nesse dinamismo avaliativo não alcancem os reais e concretos problemas historicamente construídos na área educacional.

O contexto real da atuação escolar bem como seus aspectos socioeconômicos são ideologicamente dispersados, comprometendo assim a qualidade social da educação pública. Imbuída na lógica atual de concorrência tecnológica, industrial e militar entre nações ricas, em um sistema de produção mobilizado por resultados, não diferentemente na educação, “os responsáveis pelos sistemas escolares sofrem uma síndrome de transparência e domínio absolutos, como se avaliar permitisse resolver os problemas da escola” (Charlot, 2021, p. 9).

Considerações Finais

A crise no modo de acumulação capitalista, que aparece nas normas e discursos governamentais como crise econômica mundial, reestrutura e reordena o papel estatal seletivamente mínimo aos investimentos em políticas sociais e máximo ao novo ciclo acumulativo de capital. Para isso, conta com as concepções gerencialistas no setor público por meio da ideologia neoliberal. No Brasil, com a agregação das orientações de organismos internacionais, reflete-se nas políticas educacionais em avaliações externas que servem de parâmetro para demandas governamentais, atendidas sob a ótica da competição, da meritocracia e da responsabilização. Tais políticas, cada vez mais abrangentes nos municípios brasileiros, em virtude das históricas e gradativas mudanças na legislação, intervêm no currículo das escolas e no fazer pedagógico dos docentes, enfraquecendo o setor público que crescentemente fica à mercê da assessoria das empresas educacionais.

No contexto estudado, algumas contradições ficam bem situadas: o PME (2015-2025) é secundarizado pela visibilidade da política de *accountability*, em que a formação continuada dos professores, além de restrita a grupos de determinadas turmas, focaliza-se nas testagens para provas padronizadas; as demandas materiais de funcionamento das escolas são ofuscadas pelas metas da secretaria; o plano de carreira secundarizado pelas bonificações; as realidades socioeconômicas dos discentes ignoradas pelos projetos educacionais verticalizados; enfim, as reais e concretas necessidades educacionais, as quais demandam projetos abrangentes de maior profundidade conceitual, máxima mobilização participativa dos trabalhadores educacionais e vultosos aportes de recursos financeiros, são dispersados pelas sete metas da SMED.

A contradição, como uma categoria da realidade, aponta caminhos para sua própria suplantação. Dessa forma, outros aspectos desvelados deste estudo podem orientar a práxis social para a superação desse contexto, no qual o empobrecimento curricular se conforma com as exigências das matérias testadas; a autonomia do professor é minada pelo controle estatal nas formas de regulação do sistema, que desvaloriza sua atuação profissional; as bonificações refletem em pressão social aos trabalhadores educacionais; os investimentos em educação se resumem nos incentivos financeiros condicionados a desempenho em índices oficiais, penalizando as escolas que mais precisam de dinheiro; a educação pública, como em outros contextos de similaridades dessa política, vai se enfraquecendo; e a gestão pública, regida por princípios político-administrativos da administração gerencial, mais dependente se

torna da atuação privada das empresas educacionais. Acrescenta-se ainda o fato de a gestão pública municipal se apropriar desse dinamismo pelo apelo político na visibilidade eleitoral.

Por fim, é imprescindível, mesmo, ponderar que esta pesquisa acende a obrigação por novas investigações sobre a relação entre a gestão pública municipal e as políticas educacionais mais amplas e seus impactos nas unidades escolares, no trabalho do(a) professor(a), no desempenho dos estudantes, na comunidade e na própria concepção de gestão pública.

Referências

- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação da aprendizagem de trabalhadores-estudantes: Buscando novos caminhos. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 11, p. 113-123, 1995.
- ABRÚCIO, Fernando; SEGATTO, Catarina. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. *Revista do Serviço Público*, v. 68, n. 1, p. 85-106, 2017.
- ANDRADE, Elisângela Aguiar Oliveira. *Avaliação em larga escala no município de Vitória da Conquista – BA: implicações para o currículo e prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A avaliação na escola e da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 74, p. 68-70, 1990.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A Avaliação na Educação Básica: entre dois modelos. In: REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED. 23., 2000, Caxambu. *Anais [...]* Caxambu – MG: ANPED, 2000. p. 1-18.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>
- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- BRITO, Adriana Vieira. *Desempenho dos anos finais do ensino fundamental e sua gestão: contradições e mediações em realidades distintas de IDEB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.
- CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de Queiroz (Orgs.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 13-50.
- CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. *Educar em Revista*, Edição Especial n. 1, p. 93-107, 2015. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41464>
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007. p. 115-144.
- CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. *Educar em Revista*, e81286, v. 37, p. 1-15, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>

DEMO, Pedro. Qualidade da educação: Tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 2, p. 11-26, 1990.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. Qualidade de ensino: critérios e avaliação de seus indicadores. *Idéias*, n. 22, p. 81-87, 1994.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Paradigmas em educação: avaliação e perspectivas. *Ensaio*, v. 1, n. 2, p. 29-40, 1994. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v01n02/v01n02a05.pdf>

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Avaliação da educação, cidadania e trabalho. *Ensaio*, v. 4, n. 10, p. 71-76, 1996. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v04n10/v04n10a08.pdf>

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; PASQUALINI, Juliana Campregher. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 31, n. esp. 1, p. 23-37, 2020. <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8280>

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 35. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

RAVICTH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Marcos Oliveira. *A educação de Valentina e Arthur: o cenário de uma política municipal de accountability*. Curitiba: Appris, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p127>

SIEMS, Fernanda Denise; BASSI, Marcos Edgar. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina: legitimação de interesses privados na escola pública. *Trabalho Necessário*, v. 21, n. 44, p. 1-27, 2023. <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/56118/34066>

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES*, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>

VIANA, Vaneide Ferreira. *IDEB, qualidade da educação e organização pedagógica: realidade educacional em duas escolas estaduais do território de identidade sudoeste baiano*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

VITÓRIA DA CONQUISTA (BA). *Projeto Estruturante n.º 20: Proposta Pedagógica Municipal da Rede de Ensino de Vitória da Conquista*. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Coordenação do Núcleo Pedagógico, 2018.

WERNECK, Vera Rudge. A velha e a nova questão da avaliação. *Ensaio*, v. 4, n. 13, p. 371-380, 1996. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v04n13/v04n13a05.pdf>

Contribuição dos autores: **Autor 1** - concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados e elaboração do texto final.;

Autor 2 - construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados, colaboração na elaboração do texto final.

Apoio ou financiamento: Não se aplica.

Disponibilidade dos dados da pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados foi disponibilizado em um Repositório de Dados “Banco de Dissertações/Teses do PPGEd da UESB”, https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wpcontent/uploads/2020/08/Marcos_Santos_Mestrado_Monitoramento-e-Gest%C3%A3o-do-IDEB.pdf.

Editora responsável - Editora-chefe: Angela Scalabrin Coutinho

Revisora: Cláudia de Carvalho Guarnieri

Como citar este artigo:

SANTOS, Marcos Oliveira; MORORÓ, Leila Pio. A simplificação do currículo escolar real pela avaliação em larga escala no bojo do gerencialismo municipal: consequência para a qualidade da escola pública. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 42, e93772, 2026. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93772>

Recebido em: 15/12/2023

Aprovado em: 24/07/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

