



Francisco Geovanio da Silva Sousa

Mestrando em Educação | Universidade Federal da Paraíba

E-mail: geovaniosousa.gs@gmail.com

Francisco Cartegiano de Araújo Nascimento

Doutorando em Educação | Universidade Federal da Paraíba

E-mail: cartegiano@hotmail.com

Ana Claudia da Silva Rodrigues

Doutora em Educação | Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: anaclaudia@ce.ufpb.br

Dispositivos e discursos: nova gestão pública e estado avaliador

Devices and discourses: new public management and the evaluative state

Resumo

O presente estudo analisa o surgimento, a consolidação e a expansão do paradigma do Estado Avaliador no Brasil, articulando-o à lógica da Nova Gestão Pública (NGP) e às reformas estatais de caráter gerencial. A partir da redemocratização, das crises econômicas e da reestruturação do aparelho estatal, a avaliação educacional passou de instrumento secundário para eixo central de regulação, coordenação e governança, orientando práticas escolares, decisões pedagógicas e políticas públicas. O estudo evidencia como a racionalidade gerencial e os discursos de eficiência, desempenho e accountability moldam subjetividades, deslocam o debate sobre a qualidade da educação para métricas mensuráveis e estruturam formas de responsabilização à distância, consolidando a educação como campo estratégico de intervenção estatal. A análise se ancora na perspectiva pós-estruturalista, especialmente na teoria do discurso de Laclau e Mouffe, compreendendo as políticas educacionais como práticas discursivas cujos sentidos são permanentemente disputados, articulados e reconfigurados em diferentes contextos históricos e institucionais. Por fim, o estudo aponta limites e tensões do Estado Avaliador, indicando como a lógica avaliativa é recontextualizada em sistemas estaduais, como o Sistema de Avaliação da Educação

Básica da Paraíba (SIAVE), e sinalizando caminhos para investigações futuras sobre os efeitos e as contradições da avaliação na educação brasileira.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública; Estado Avaliador; Avaliação Educacional.

Abstract

This study analyzes the emergence, consolidation, and expansion of the Evaluative State paradigm in Brazil, linking it to the logic of New Public Management (NPM) and managerial state reforms. Following Brazil's redemocratization, economic crises, and the restructuring of the state apparatus, educational assessment evolved from a secondary instrument into a central mechanism of regulation, coordination, and governance, shaping school practices, pedagogical decisions, and public policies. The study demonstrates how managerial rationality and the discourses of efficiency and accountability shape subjectivities, shift the debate on educational quality toward measurable indicators, and establish forms of accountability at a distance, thereby consolidating education as a strategic field of state intervention. The analysis is grounded in a post-structuralist perspective, particularly in Laclau and Mouffe's discourse theory, understanding educational policies as discursive practices whose meanings are permanently contested, articulated, and reconfigured across

different historical and institutional contexts. Finally, the study discusses the limits and tensions of the Evaluative State, highlighting how evaluative rationality is recontextualized in state-level assessment systems, such as the Basic Education

Assessment System of Paraíba (SIAVE), and pointing to future research on the effects and contradictions of educational assessment in Brazil.

Keywords: New Public Management; Evaluative State; Educational Assessment.

Introdução

A partir da década de 1990, o Brasil vivenciou profundas transformações nas políticas sociais, com impactos significativos sobre a educação. As reformas orientadas pelos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), influenciadas pela racionalidade neoliberal, redefiniram o papel do Estado e suas formas de regulação, contribuindo para a consolidação do paradigma do Estado Avaliador. Nesse contexto, discursos de modernização, racionalização administrativa, eficiência e eficácia passaram a orientar a ação estatal, enquanto a avaliação se consolidava como instrumento estratégico de accountability e como mecanismo de indução, monitoramento e regulação das políticas educacionais.

Este estudo tem por objetivo discutir o surgimento, a consolidação e a expansão do Estado Avaliador no Brasil, articulando esse processo às reformas gerenciais e à Nova Gestão Pública. Para tanto, adota uma perspectiva pós-estruturalista, compreendendo as políticas educacionais como práticas discursivas produzidas em disputas hegemônicas de significação, cujos sentidos são produzidos e permanentemente disputados no campo social (Laclau; Mouffe, 2015), sendo capazes de produzir modos de governar, subjetividades e formas específicas de regulação. Nessa perspectiva, as políticas educacionais deixam de ser compreendidas apenas como respostas técnicas aos desafios da administração pública, passando a ser analisadas construções discursivas permanentemente disputadas e reconfiguradas (Laclau; Mouffe, 2015).

Sob esse enfoque, crises econômicas, reformas e políticas educacionais deixam de ser fenômenos neutros ou homoganeamente universais, revelando-se como manifestações historicamente situadas e interpretadas com base em interesses específicos. Assim, os mecanismos avaliativos e gerenciais podem ser compreendidos como rizomas (Deleuze; Guattari, 1987), constituindo redes de conexões não lineares, nas

quais os sentidos são continuamente produzidos, deslocados e ressignificados conforme os sujeitos e os contextos nos quais são mobilizados. Essa abordagem permite desnaturalizar o que se apresenta como “verdades” sobre o capitalismo e a administração pública, mostrando que a educação, enquanto campo estratégico, é atravessada por relações de poder que se manifestam tanto discursiva quanto materialmente.

Dessa forma, a Nova Gestão Pública (NGP) e o Estado Avaliador consolidam-se como racionalidades de governo que mobilizam diferentes tecnologias de regulação e governança, moldando práticas e orientando decisões em diferentes escalas institucionais. Nessa direção, tecnologias de gestão e dispositivos avaliativos passam a operar como instrumentos centrais de regulação das políticas educacionais, articulando mecanismos de monitoramento, controle e responsabilização, conforme discutido por Chagas (2024). Ao enfatizar a centralidade da avaliação em larga escala e dos mecanismos de *accountability*¹, esta pesquisa busca compreender como discursos, práticas e tensões se articulam na constituição de novas formas de regulação das políticas educacionais, produzindo efeitos diferenciados e contingentes nos sistemas educativos.

O artigo está organizado em três seções. A primeira discute a Nova Gestão Pública e sua articulação com a racionalidade neoliberal; a segunda analisa o Estado Avaliador e a centralidade assumida pela avaliação nas políticas educacionais; por fim, a terceira apresenta as considerações finais do estudo.

Percurso metodológico

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (1987), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador conhecer, analisar e discutir as diferentes contribuições produzidas sobre determinado tema. Nesse sentido, a investigação fundamenta-se na análise de obras e produções acadêmicas que discutem a

¹ O termo *accountability* não possui tradução consensual para a língua portuguesa. Neste estudo, adota-se a concepção de Afonso (2009), que compreende *accountability* como um conceito polissêmico, articulado às dimensões da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização, constituindo um importante mecanismo de regulação das políticas públicas e educacionais no contexto do Estado Avaliador.

Nova Gestão Pública, o Estado Avaliador e as políticas de avaliação educacional, buscando compreender como esses referenciais se articulam na constituição de novas formas de regulação da educação brasileira.

Como perspectiva teórico-analítica, adota-se o pós-estruturalismo, especialmente a partir da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015) e das contribuições de Ball (2001; 2005) para a análise das políticas educacionais, compreendendo as políticas educacionais como práticas discursivas produzidas em disputas hegemônicas de significação, cujos sentidos são produzidos e permanentemente disputados no campo social. Nessa direção, as reformas educacionais, os dispositivos avaliativos e os discursos gerenciais são analisados não como expressões neutras ou inevitáveis, mas como construções históricas e contingentes, produzidas em disputas pela significação do social e pela hegemonia de determinados projetos políticos (Laclau; Mouffe, 2015). A adoção dessa perspectiva decorre da compreensão de que as políticas educacionais não constituem processos lineares ou universais, mas práticas discursivas permanentemente disputadas, cujos sentidos são produzidos, negociados e reconfigurados em diferentes contextos históricos e institucionais (Laclau; Mouffe, 2015; Ball, 2001).

O corpus bibliográfico foi constituído a partir da interlocução entre autores que discutem a reforma do Estado, a racionalidade neoliberal e as políticas de avaliação educacional, articulados à teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015) como perspectiva teórico-analítica da pesquisa, com destaque para Afonso (2009, 2013), Ball (2001, 2005), Barroso (2005), Bresser-Pereira (2000), Dardot e Laval (2016), Harvey (2005), Schneider e Ribeiro (2020), entre outros. A partir desse diálogo teórico, buscou-se compreender o processo de constituição do Estado Avaliador como resultado de articulações políticas, econômicas e discursivas que conferiram centralidade à avaliação na condução das políticas educacionais brasileiras.

Nova Gestão Pública e a reforma gerencial do Estado

O fim da década de 1980 e o início da década de 1990 trouxeram mudanças significativas para o cenário político, econômico, social, cultural e educacional brasileiro. O processo de redemocratização, a promulgação da Constituição de 1988, reconhecida como “Constituição Cidadã”, a renúncia do presidente Fernando Collor em meio ao

processo de impeachment, o lançamento do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) configuram alguns dos principais marcos desse período.

Nesse cenário de intensas transformações estruturais e de redefinição do papel do Estado, o período do final dos anos 90, conforme destacam Shiroma, Campos e Garcia (2005), trata-se de um momento em que o Estado brasileiro buscava simultaneamente consolidar sua democracia e responder à crise fiscal acumulada desde os anos 1980, abrindo espaço para novas formas de regulação e gestão das políticas públicas, em um processo em que a linguagem e os discursos oficiais passaram a colonizar o vocabulário reformista, recontextualizando conceitos e produzindo uma hegemonia discursiva (Laclau; Mouffe, 2015), que buscou legitimar mudanças sob a aparência de consenso e modernidade.

Esse quadro discursivo dialoga diretamente com a lógica do capitalismo contemporâneo, marcada pela capacidade de transformar crises em oportunidades de reconfiguração e expansão. Conforme destaca Botelho (2014), ao interpretar as contribuições de Harvey (2005), os momentos de instabilidade econômica e política funcionam como condições favoráveis à emergência de novos projetos e racionalidades. Nesse sentido, foi justamente o contexto brasileiro de crise econômica e transição democrática que possibilitou a inserção e a legitimação de discursos centrados na eficiência, na eficácia, no desempenho e na mensuração de resultados.

Tal como ocorre nas crises endêmicas capitalistas, a linguagem desempenha um papel crucial nesse processo. Aqui, destaca-se a linguagem da modernização e da racionalização administrativa, que passa a permear os documentos oficiais, os planos de governo e as políticas educacionais, alicerçando bases sólidas da ideia de que o Estado precisava ser mais responsável, enxuto e eficaz. Com isso, colocam-se em evidência termos que hoje percebemos não serem neutros, mas sim carregados da intenção de produzir consensos e naturalizar mudanças que alinhavam o setor público à lógica de mercado e à governamentalidade neoliberal emergente da nova crise endêmica do capitalismo.

Essa articulação entre crise, linguagem e reforma do Estado torna-se ainda mais evidente quando observamos que a história nos comprova que as crises do capital sempre encontraram no Estado sua instância de salvação, seu “messias”. Foi assim em 1929 com

a quebra da bolsa de Nova Iorque, em 1973 com a crise do petróleo, em 2008 com a crise imobiliária norte-americana, dentre outros episódios.

Porém, com o avanço do neoliberalismo e a reconfiguração do capitalismo, essas intervenções do Estado passaram a se expandir para além do campo econômico e social, assumindo forte influência também nos âmbitos cultural e educacional. Como argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo deixou de ser apenas um conjunto de políticas econômicas para tornar-se uma racionalidade que produz subjetividades, modos de gestão e formas de governar a vida. Nesse contexto, o surgimento de novas formas de gestão, o fortalecimento do individualismo, a difusão da ideia de um Estado ineficiente e a narrativa de que cada sujeito deve ser seu próprio mantenedor e empreendedor estão profundamente vinculados à nova configuração capitalista do Estado, que tem reforçado suas bases na educação.

Cabe ainda destacar que foi com o avanço do neoliberalismo e com a consolidação da lógica gerencial nas políticas públicas, que novos modelos de gestão passaram a orientar o cenário administrativo brasileiro, ancorados principalmente no PDRAE, instituído em 1995 no governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (FHC) e executado pelo antigo Ministério da Administração e Reforma do Estado, que introduziu mecanismos de modernização administrativa, reestruturação das carreiras públicas e criação de agências executivas e organizações sociais para execução de serviços antes centralizados na burocracia estatal (Bresser-Pereira, 2000).

Essa reforma gerencial propunha a transição de uma administração pública burocrática, de inspiração weberiana, para um modelo gerencial orientado por resultados, no qual o Estado redefine seu papel, concentrando-se nas funções estratégicas e de coordenação (Bresser-Pereira, 2000).

A partir desse movimento, emergem novas formas de gerir a máquina pública, a principal delas a Nova Gestão Pública (NGP), que assim como nas tradicionais crises endêmicas do capitalismo, surgiu como uma solução para os problemas que o Estado historicamente enfrentara, alinhando-se aos preceitos da gestão empresarial, conforme salientam Marques, Mendes e Maranhão (2019, p.352):

A Nova Gestão Pública (NGP) se tem colocado como paradigma dominante de gestão da coisa pública na atualidade. Embora sem um formato fixo e definido, baseia-se nos preceitos da gestão empresarial, que são utilizados como parâmetros de eficácia e eficiência e que devem ser implantados no setor público.

Nesse sentido, o processo de globalização mundial do capital é um forte aliado da NGP, pois exige retomar o caráter internacional e mundializado do capitalismo, aqui marcado principalmente pelas reformas gerenciais implementadas inicialmente em países anglo-saxões nos anos 1970 e 1980, onde a crise fiscal e a ascensão do neoliberalismo produziram uma nova racionalidade administrativa que logo seria difundida globalmente. Portanto, não é nova, tampouco inédita, essa racionalidade do capital, mas trata-se de mais uma reconfiguração capitalista como forma de sobrevivência e de ampliação de forças, a qual, no contexto brasileiro, vem se consolidando:

[...] a nível nacional, estadual e municipal, tendo como principais características a redução do aparelho estatal, privatização, cortes, redução do funcionalismo, além da implantação das parcerias público-privado, em seus diferentes formatos. Temos, assim, vivenciado a consolidação do “Estado Gerencial” em nosso país (Marques, Mendes e Maranhão, 2019, p.353. Grifos nossos).

Partindo desse pressuposto, é importante trazer ainda considerações sobre a antiga e equivocada ideia de que a NGP e as reformas gerenciais do Estado brasileiro, no período supracitado, teriam nas privatizações e na noção de Estado mínimo o seu cerne maior, pelo contrário, conforme salientam Marques, Mendes e Maranhão (2019, p. 352):

É importante salientar que a NGP não adota a perspectiva de retirada do Estado para ampliação da dominação capitalista, mas de sua reconstrução. Assim, passa-se da ideia de “Estado Mínimo” para a de “Estado Melhor”, que também seria uma esfera regida pelas regras da concorrência e submetida às exigências de eficácia semelhantes às da empresa privada. Adota, portanto, a lógica do setor privado, que deve ser referência para o público, tornando o modelo empresarial universalmente válido para pensar a ação pública e social.

Como consequência, a NGP introduziu uma série de instrumentos gerenciais que redefiniram profundamente a administração pública, deslocando o foco das estruturas burocráticas tradicionais para mecanismos de desempenho, metas, avaliação e responsabilização. Nessa perspectiva, ao introduzir particularidades como o controle dos resultados, a descentralização na execução de serviços públicos e a transparência e responsabilização (Clad, 2008), essa nova lógica criou um processo ao qual nos atentaremos com mais profundidade adiante, mas cujo cerne está na ideia de Estado Avaliador e no fenômeno da accountability, hoje amplamente presentes no campo educacional.

Esse conjunto de reformas, ao introduzir lógicas gerenciais e instrumentos de controle, criou as condições pelas quais o mercado passou a ampliar seu espaço de atuação no campo educacional. Nessa lógica, contextos de crise e instabilidade tendem a ampliar as disputas pela significação do social (Laclau; Mouffe, 2015), criando condições para a articulação e legitimação de projetos alinhados à racionalidade de mercado, encontrando na fragmentação, na fragilização e na precarização da educação um terreno fértil para sua consolidação.

Nesse sentido, a reforma do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) constitui o primeiro grande marco da era moderna nesse caminho: as reformas administrativas e a centralidade na avaliação passaram a ser elementos estruturantes do processo de reorientação do Estado brasileiro, e a educação tornou-se um dos seus principais campos de incidência. Afonso (2009) destaca que, nesse período, a avaliação começa a ser concebida como instrumento privilegiado de regulação, tornando-se mecanismo de indução de políticas e de reorganização dos sistemas educacionais.

Esse deslocamento de estruturas e de responsabilidades por parte do Estado abriu caminho para que o campo educacional se tornasse um solo fértil para a germinação da NGP enquanto concepção hegemônica, uma vez que se consolidava a premissa de que o problema da educação brasileira estaria na gestão escolar, que não apresentava resultados, superado o paradigma da garantia do direito ao acesso à educação para todos, assegurado pela Constituição de 1988 e pela recente LDB de 1996.

Se anteriormente o problema da educação brasileira era o acesso e a permanência, agora cria-se a ideia de um problema baseado em resultados mensuráveis e passíveis de comparação, especialmente entre países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Para isso, tornou-se necessário operar de forma gerencial nos espaços escolares, de modo a garantir a produção, mensuração e disseminação de resultados, alinhando-se a um discurso de melhoria da qualidade da educação, que aqui rompe com o conceito historicamente construído de qualidade social, passando para um conceito quantificável e palpável através de índices.

Nessa perspectiva, o sentido de qualidade se traduz em bons resultados em avaliações quantitativas, que, no Brasil, foi um dos principais instrumentos para adaptação do sistema educacional à nova ordem global, integrando-se ao

movimento da Reforma do Estado, baseada nos preceitos da NGP (Marques; Mendes; Maranhão, 2019, p.355).

Como consequência desse movimento, a incorporação da lógica gerencial às políticas educacionais se intensificou e produziu um conjunto de tensões e disputas que vão desde a intensificação do trabalho docente até a naturalização de práticas meritocráticas, revelando limites importantes da NGP enquanto modelo de gestão pública. Verge e Normand (2015), apresentam um panorâmico muito interessante que trata dos princípios da NGP transpostos à educação:

Imagem 1 - Principios de la NGP y política educativa

PRINCIPIOS NGP	POLÍTICAS EDUCATIVAS
Gestión profesional de los servicios públicos	- Profesionalización y empoderamiento de los directores de escuela
Normas y medidas de desempeño más explícitas	- Definición de indicadores de calidad y de <i>benchmarks</i> sobre “éxito” educativo. - Estándares curriculares comunes
Énfasis en el control de resultados	- Evaluación externa de los resultados y del rendimiento escolar
Desagregar el sector público en unidades de gestión más pequeñas	- Autonomía escolar, <i>school-based management</i>
Mayor competición en el sector público	- Subsidios públicos a las escuelas privadas - Financiación per cápita - Publicación de los resultados obtenidos por las escuelas en pruebas estandarizadas
Emular el estilo gerencial del sector privado	- Flexibilidad de la escuela en la contratación y el despido - Estilos gerenciales de dirección de escuela
Mayor disciplina/ parsimonia en el uso de recursos	- Financiación de las escuelas en base a resultados - Remuneración docente basada en criterios de mérito/productividad

Fonte: Verge; Normand, 2015.

Nessa perspectiva, a implementação da NGP significou não apenas uma mudança nos instrumentos administrativos do Estado, mas também um deslocamento em seu papel, que passou a se concentrar em funções estratégicas, como a regulação e a coordenação, enquanto a função principal de execução dos serviços públicos, incluindo a educação, passou a receber maior atenção, atuação e direcionamentos de instâncias descentralizadas, como agências executivas, organizações sociais, instituições privadas supervisionadas e, em especial, organismos multilaterais internacionais.

Foi nesse sentido que a LDB/1996 e as reformas educacionais subsequentes, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, forneceram marcos legais para essa transição, permitindo que a educação se tornasse um campo privilegiado de aplicação das práticas gerenciais de eficiência, eficácia e resultados mensuráveis, fazendo emergir de forma intensa os campos da gestão por resultados e da avaliação estandardizada.

A educação foi então logo identificada e utilizada como campo estratégico para a implementação dessas reformas gerenciais da NGP, tanto por sua relevância social quanto econômica e cultural. No final da década de 1990, com a aprovação da LDB nº 9.394/1996 e sob forte influência dos organismos internacionais, as políticas de avaliação em larga escala começaram a ganhar corpo e destaque no cenário educacional. Esse movimento foi impulsionado pela influência e indução de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ambas instituições de interesse econômico, que passaram a orientar a formulação das políticas educacionais segundo um constructo societal alinhado aos interesses do capital e às demandas do novo ciclo de acumulação.

Embora de forma bastante sintética, esse percurso permite compreender alguns dos principais movimentos que contribuíram para a consolidação da avaliação em larga escala como elemento estruturante das políticas educacionais brasileiras. A posterior consolidação e expansão do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), reformulado em 1995, e a subsequente inserção do Brasil em avaliações internacionais, como o PISA em 2000, fortaleceram a lógica comparativa e padronizadora que marcaria as políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 2000.

Em 2005, ocorreu uma nova expansão do Saeb, e em 2007 o Inep passou a divulgar os resultados desagregados por rede de ensino, região, unidade da federação, município e escola, a partir da primeira edição da Prova Brasil e do próprio Saeb. Esse movimento culminou na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que referendou uma nova etapa da reforma gerencial iniciada anteriormente com a NGP: a intensificação de mecanismos de responsabilização e ranqueamento de redes, municípios e escolas, práticas frequentemente associadas às lógicas de regulação e competição características das reformas educacionais orientadas pelo mercado (Coelho, 2008).

Evidentemente, esse breve percurso não esgota a complexidade do processo, mas evidencia alguns dos principais marcos que contribuíram para a consolidação da avaliação como instrumento privilegiado de regulação das políticas educacionais no Brasil.

Nesse sentido, a lógica gerencial da NGP encontrou, de forma muito eficiente, na avaliação um de seus dispositivos mais potentes: o controle por resultados. Com a possibilidade de comparação entre unidades escolares e a definição de metas de desempenho, a avaliação deixou de ser, nesse contexto, um instrumento pedagógico de diagnóstico e de organização do trabalho docente. Ela passou a ser o fio condutor na definição de prioridades pedagógicas, curriculares e de investimento, reforçando assim uma racionalidade concorrencial e meritocrática típica do neoliberalismo. Assim, sob a égide da NGP, a avaliação transformou-se em uma tecnologia de gestão para o Estado, permitindo que este gerencie e reconfigure suas formas de intervenção e indução de políticas.

Essa racionalidade avaliativa, centrada em resultados mensuráveis, passou a orientar reformas que valorizam métricas, padronização, desempenho e responsabilização (accountability), moldando políticas e práticas com base em parâmetros gerenciais. Dessa forma, contribuiu para a consolidação de uma concepção de educação apresentada como moderna, eficiente e alinhada aos imperativos do mercado. Consolidando, então, o surgimento do paradigma do "Estado Avaliador", que não se restringe à educação, mas nela encontra as bases fundamentais para sua operacionalização e difusão.

Em outro momento da análise, destacamos a importância da construção do discurso e da linguagem, sempre marcas fortes da reconfiguração capitalista. No campo educacional, a consolidação da NGP produziu condições para que a avaliação assumisse crescente centralidade na formulação, monitoramento e regulação das políticas públicas. Mais do que um instrumento técnico de mensuração, a avaliação passou a constituir um mecanismo estratégico de governança, orientando decisões, estabelecendo metas e produzindo referências para a gestão dos sistemas de ensino.

Como argumenta Ball (2005), a crescente centralidade da avaliação não produz efeitos apenas sobre a gestão dos sistemas educacionais, mas também sobre os sujeitos, que passam a ser interpelados por discursos de desempenho, produtividade e

responsabilização. É nesse contexto que se fortalece o paradigma do Estado Avaliador, tema que será discutido na próxima seção deste estudo.

O Estado Avaliador e a centralidade da avaliação nas políticas educacionais

As transformações analisadas na seção anterior, especialmente aquelas associadas à consolidação da Nova Gestão Pública (NGP) e à incorporação da lógica gerencial nas políticas educacionais, criaram as condições necessárias para o fortalecimento de um novo modo de atuação do Estado. Nesse contexto, a centralidade conferida à avaliação, aos resultados mensuráveis e aos mecanismos de responsabilização passam a configurar não apenas uma estratégia administrativa, mas um elemento estruturante da própria ação estatal. É a partir desse movimento que emerge o paradigma do Estado Avaliador, diretamente articulado à racionalidade neoliberal e às reformas do Estado operadas em favor do capital, conforme discutido anteriormente. Assim, a avaliação deixa de ocupar um lugar secundário ou meramente técnico e passa a assumir função estratégica nos processos de regulação, coordenação e indução das políticas públicas, em especial no campo educacional.

O conceito de Estado Avaliador, aqui mobilizado, compreende-se a partir de um conjunto de evidências que demonstram como mecanismos de regulação e governança, acionados por diferentes agentes, produzem formas cada vez mais sofisticadas de poder e de controle à distância exercidas pelo Estado sobre as políticas educacionais (Schneider; Ribeiro, 2020).

Nessa perspectiva, as políticas de avaliação deixam de ser instrumentos circunscritos à mensuração de resultados e passam a se consolidar como dispositivos centrais de regulação, operando segundo lógicas de performatividade, responsabilização e comparação (Ball, 2005). Ao mesmo tempo, contribuem para produzir e estabilizar determinados sentidos sobre qualidade, desempenho e eficiência, cuja consolidação resulta de processos de articulação hegemônica (Laclau; Mouffe, 2015). Esses dispositivos extrapolam o campo educacional e passam a incidir sobre as relações sociais e de trabalho, acompanhando o avanço e a reconfiguração do capitalismo sob a racionalidade neoliberal, conforme aponta Afonso (2009) ao tratar da avaliação como instrumento privilegiado de regulação.

Como já brevemente demonstrado, o Estado Avaliador se insere na lógica do modelo neoliberal de administração do poder público. O neoliberalismo, nesse sentido, constitui-se como uma reação teórica e política ao Estado de orientação intervencionista. Esse papel emergente do Estado não se traduz na diminuição de seu poder de governar, mas em sua reconfiguração, operando por meio do fortalecimento de referenciais ajustados às leis de mercado, para os quais a implantação de políticas de avaliação educacional passa a constituir um de seus eixos estruturantes (Afonso, 2009; Ball, 2005).

Nessa direção, o Estado Avaliador fundamenta-se na perspectiva da gestão gerencial, adotando, para a administração pública, teorias de administração de viés privado. Tal orientação pressupõe a redução de investimentos estatais articulada aos valores da eficiência, eficácia e qualidade na prestação de serviços públicos, bem como o desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. Desse modo, o Estado Avaliador passa a se preocupar prioritariamente com o controle dos resultados, enquanto forma de controle à distância, sustentado por uma filosofia de mercado assentada, nomeadamente, na competição. Esse movimento permite refletir sobre como o Estado, em sua estrutura avaliadora, direciona suas ações de modo a regular a avaliação educacional por meio de princípios meritocráticos (Medeiros; Santos, 2023).

Do ponto de vista das práticas avaliativas, Afonso (2013) reconhece três estágios na adoção de sistemas de avaliação no campo educacional que, embora distintos, podem coexistir no momento atual. O primeiro estágio é marcado pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e de accountability, baseadas em testes estandardizados de alto impacto e na produção de rankings escolares, que induzem formas autoritárias de prestação de contas e responsabilização de instituições, organizações e indivíduos, bem como pelo incremento de mecanismos de avaliação em larga escala em âmbito nacional. O segundo estágio caracteriza-se pela adesão dos países a sistemas de avaliação internacional. Já o terceiro, correspondente ao momento atual, refere-se aos processos de transnacionalização da prática avaliativa, evidenciando a ampliação e a circulação global desses dispositivos de regulação.

Nesse contexto, observa-se que o Estado Avaliador se alimenta do discurso de melhoria da qualidade do ensino, cujos sentidos são permanentemente disputados e articulados no campo das políticas educacionais (Laclau; Mouffe, 2015), por meio da regulação das aprendizagens e, simultaneamente, responsabiliza subjetivamente e "pune"

a escola pelo desempenho apresentado pelos estudantes. Esse movimento está estreitamente articulado às proposições da Nova Gestão Pública (NGP), que defende a necessidade de maior transparência por parte das escolas, convergindo para a intensificação de processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability). Como consequência dessa lógica, o Estado passa a fiscalizar e avaliar os resultados obtidos em testes externos, impulsionando dinâmicas de competição entre as instâncias sob seu domínio. Assim, a avaliação consolida-se como um dispositivo central de regulação e controle, reforçando a racionalidade neoliberal no interior das políticas educacionais.

Como consequência passou-se a responsabilizar quase exclusivamente escolas, professores e estudantes pelo sucesso ou fracasso nas avaliações, especialmente nas avaliações de larga escala, privilegiadas pela lógica do Estado Avaliador aqui discutido. Esse movimento contribui para um progressivo descompromisso do Estado com a garantia de uma oferta educacional de qualidade, ao mesmo tempo em que favorece a expansão de um mercado educacional ocupado por grandes conglomerados, redes e instituições privadas de ensino, bem como por institutos, fundações e outros mecanismos que, de forma deliberada, passam a ofertar serviços, materiais e consultorias vinculadas à melhoria de resultados avaliativos.

Ainda que revestidas por um discurso de ampliação da participação e da autonomia, como aponta Barroso (2005), as reformas educacionais passam a se orientar por imperativos de natureza filosófica, cultural e pedagógica que enfatizam a participação da comunidade, a adaptação das políticas ao contexto local e a centralidade do ensino nos estudantes. Contudo, ao se estruturarem por meio de múltiplas regulações, essas reformas passam a integrar um regime de accountability próprio do Estado Avaliador, no qual pais, professores, estudantes e a sociedade em geral são progressivamente convocados a responder pela melhoria dos resultados educacionais, convertidos em indicadores de qualidade escolar, reforçando mecanismos de responsabilização e controle à distância exercidos pelo Estado.

É nesse sentido que a consolidação do Estado Avaliador redefine os critérios que orientam a ação educativa, deslocando o foco de valores pedagógicos para parâmetros de eficiência, eficácia e desempenho, próprios da racionalidade gerencial. Como analisam Schneider e Rostirola (2015), essa lógica passa a organizar a educação segundo princípios

típicos da gestão e da produção, abrindo espaço para formas de governança baseadas em números, indicadores e resultados.

No Estado Avaliador, em vez de o que seria desejável e definido em termos de valores que deveriam ser praticados pela escola, são priorizadas as ações que garantem a eficiência e a eficácia esperadas no desempenho do sistema. Trata-se, conforme Maroy e Voisin (2013, p. 884, destaque do original), “de melhorar a qualidade, a organização, a coordenação, as ‘competências’ dos agentes, todos eles termos que podem ser utilizados em qualquer tipo de organização de produção” (Schneider; Ribeiro, p.731, 2020).

Assim como ocorre com a Nova Gestão Pública (NGP), os primeiros indícios de um Estado Avaliador no Brasil podem ser identificados entre o final dos anos 1980 e o início dos anos 1990, no contexto da transição do regime ditatorial para um governo democrático, fortemente vinculados às reformas do aparelho estatal e à incorporação de princípios gerenciais. Naquele momento, as mudanças curriculares, os novos marcos legais e as reformas empreendidas pelo Estado ainda não se mostraram suficientes para assegurar a formação de um trabalhador com os atributos demandados pela nova lógica de mercado. Diante disso, reformas mais substantivas nos processos educativos passaram a orientar a ordem então vigente, sendo nesse contexto, impulsionada pelo movimento globalizado de avanço do capitalismo, já em estágio avançado, que se intensifica, no Brasil, na chamada onda avaliativa (Schneider; Ribeiro, 2020).

Foi nesse percurso de avanço das políticas avaliativas que, em 1990, surge uma das mais expressivas medidas impostas pelo Estado Avaliador no Brasil: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Inicialmente concebido com a finalidade de fornecer informações sobre o desempenho dos sistemas de ensino a gestores, escolas, famílias, comunidades escolares e à sociedade, o Saeb consolidou-se, ao longo de mais de trinta anos, como a principal política nacional de avaliação em larga escala. Nesse percurso, passou por diferentes configurações, desde aplicações por amostragem até o cenário atual, de caráter censitário, especialmente com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Atualmente, o Ideb tem sido utilizado como mecanismo de indução de condicionalidades para o financiamento da educação, na medida em que seus resultados passaram a orientar políticas e programas federais, entre eles o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR) (Brasil, 2007; Saviani, 2007), influenciando a definição de metas,

prioridades e estratégias de assistência técnica e financeira da União, além de fornecer a base informacional para processos de comparação, classificação e ranqueamento de escolas e sistemas de ensino. Esse movimento desloca, mais uma vez, o debate sobre a qualidade da educação para uma lógica concorrencial de mercado e de responsabilização dos profissionais da educação.

O que já se configurava como um avanço significativo do Estado Avaliador no cenário brasileiro, com a consolidação do Saeb e a criação do Ideb, foi ainda mais intensificado em 2018, com a promulgação do Decreto presidencial n. 9.432 (Brasil, 2018), que instituiu a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Esse marco normativo reposicionou e alterou a composição do Saeb ao incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Assim, ampliou-se de forma significativa a lógica avaliativa no sistema educacional brasileiro, como estratégia de atendimento aos preceitos gerenciais associados à suposta melhoria da qualidade da educação, além de promover o alinhamento da política nacional de avaliação a outra política igualmente controversa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cumprindo papel relevante nesse movimento.

Nesse contexto, observa-se que a expansão da lógica avaliativa não permaneceu restrita ao âmbito federal. Em diferentes unidades da federação, os sistemas estaduais passaram a instituir políticas próprias de avaliação em larga escala, articuladas às diretrizes nacionais e às racionalidades gerenciais discutidas neste estudo. Na Paraíba, esse movimento materializa-se com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba (SIAVE), instituído pelo Decreto nº 44.054/2023, evidenciando a continuidade e a recontextualização dos dispositivos avaliativos em escala local. A análise dessas recontextualizações, contudo, extrapola os objetivos deste artigo e constitui agenda de investigação a ser desenvolvida em estudos posteriores.

À luz desse percurso histórico e normativo, observa-se que a consolidação da Nova Gestão Pública (NGP) e do Estado Avaliador no contexto brasileiro não se dá de forma pontual, mas por meio de um processo contínuo de expansão e sofisticação dos dispositivos avaliativos. Nesse sentido, a análise aqui apresentada buscou evidenciar como a avaliação em larga escala se tornou eixo estruturante da regulação educacional, sem a pretensão de esgotar o debate. Ao contrário, o que se delineia é a necessidade de aprofundamentos posteriores que permitam compreender, de maneira mais situada, os

desdobramentos dessa onda avaliativa no plano local, particularmente no território paraibano, o que se configura como agenda analítica a ser desenvolvida em trabalhos futuros.

Considerações finais

Ao longo do percurso histórico e conceitual da Nova Gestão Pública e do Estado Avaliador, percebe-se que os contornos da educação e da avaliação no Brasil não se apresentam como verdades fixas, mas como efeitos de uma trama complexa de discursos, práticas e tensões. É nesse entrelaçamento que emergem perspectivas que ainda se desdobram, indicando caminhos de análise e reflexão sobre o que se constrói, o que se desloca e o que à primeira vista permanece invisível nas políticas educacionais.

À luz do objetivo geral desta investigação, que consistiu em discutir o surgimento, o avanço e a consolidação da Nova Gestão Pública e do Estado Avaliador no campo das políticas educacionais, é possível destacar alguns pontos que merecem consideração. Entre eles, evidencia-se o modo como a avaliação em larga escala se consolidou como eixo estruturante das reformas educacionais contemporâneas, operando como um dos principais mecanismos de regulação, controle e responsabilização. Nesse processo, a centralidade conferida aos resultados e aos indicadores de desempenho tende a deslocar o debate sobre a qualidade da educação para uma lógica gerencial, orientada por princípios de eficiência, eficácia e competitividade.

Outro ponto a considerar diz respeito aos efeitos produzidos pela ampliação dos dispositivos avaliativos sobre o papel do Estado e sobre a organização dos sistemas de ensino. Embora legitimadas por discursos de melhoria da qualidade e de transparência, essas políticas engendram formas específicas de accountability que redistribuem responsabilidades entre escolas, profissionais da educação e demais atores sociais, ao mesmo tempo em que operam como instrumentos de governança por números. Tal dinâmica, ao enfatizar o controle dos resultados, frequentemente obscurece as condições históricas, materiais e estruturais que atravessam a oferta educacional.

Os resultados deste trabalho permitem compreender que a constituição do Estado Avaliador não decorre exclusivamente da adoção de instrumentos técnicos de avaliação, mas da consolidação de uma racionalidade política que redefine as formas de regulação

da educação e os modos de atuação do Estado. Ao problematizar esse processo, o artigo buscou contribuir para o debate sobre as políticas de avaliação educacional, evidenciando que os sentidos atribuídos à avaliação permanecem em disputa, não sendo fixos nem definitivos, mas contingentes e continuamente produzidos por meio de processos de articulação discursiva (Laclau; Mouffe, 2015), cujos efeitos se manifestam de maneira distinta em diferentes contextos históricos, políticos, econômicos, sociais e institucionais.

Por fim, cabe considerar que a reflexão aqui desenvolvida não pretende esgotar a complexidade do Estado Avaliador e de seus desdobramentos no campo educacional. Ao contrário, busca-se indicar caminhos para o aprofundamento de análises que contemplem os modos pelos quais essas políticas são apropriadas, reinterpretadas e tensionadas nos contextos locais. Nesse sentido, este trabalho se coloca como um ponto de partida para investigações futuras que permitam compreender, de forma situada, os efeitos e as contradições da onda avaliativa no interior das políticas educacionais brasileiras, especialmente daqueles processos de recontextualização das políticas nacionais de avaliação em sistemas estaduais, como o SIAVE, na Paraíba.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267–284, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcjrQkpqi/abstract/?lang=pt> Acesso em 15 nov. 2025.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: críticas à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545> Acesso em: 04 jul. 2026.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9–23.

ANDRADE DE MOURA, S.; ANDRADE OLIVEIRA, D. Privatização da educação no Estado da Paraíba: uma análise das políticas no contexto da NGP. **Pesquiseduca**, v. 14, n. 36, p. 871–892, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1334>. Acesso em 03 nov. 2025.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99–116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf> Acesso em 13 out. 2025.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt> Acesso em 13 out. 2025.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92 (n. especial), p. 725–751, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20 nov. 2025.

BOTELHO, Maurilio Lima. Teoria da crise em David Harvey: observações sobre os limites do capital. **Revista Continentes (UFRRJ)**, Seropédica, ano 3, n. 4, p. 67–111, 2014. Disponível em: <https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/40> Acesso em: 27 nov. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 4, p. 7-26, 2000.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 73, ed. especial 85 anos, p. 180–219, 2022 (original de 1998). Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8723> Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Institui a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2018, Seção 1, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 4 jul. 2026.

CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO (CLAD). **Uma nova gestão pública para a América Latina**. 1998. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/CLAD/ngppor.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2025.

CHAGAS, Liliane Alves. **Gestão democrática sob cerco: a tecnologia de gestão educacional "elitizando" a escola cidadã integral na Paraíba.** Liliane Alves Chagas. João Pessoa, 2024. 287. f.:il. Orientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues. Tese (Doutorado)-UFPB/CE. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33523> Acesso em: 04 jul. 2026.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229–258, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfVh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 nov. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. (Coleção Estado de Sítio).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

GIL, Antônio Carlos, 1946- G392. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil.- São Paulo: Atlas, 1987.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Júnior e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 351–367, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95409> Acesso em 03 dez. 2025.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de; SANTOS, Jéssica Marina Rodrigues dos. Estado avaliador e seus mecanismos de regulação da educação em Mossoró-RN. **Interritórios. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, v. 9, n. 18, e259548, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259548> Acesso em 02 dez. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas: Autores Associados, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 jul. 2026.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 58–74, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.2592/EDT17N1A20150074> Acesso em 13 de out. 2025.

SCHNEIDER, M. P.; RIBEIRO, E. R. de O. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723–741, set./dez. 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea.v31i78.7096> Acesso em: 01 dez. 2025.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 493–510, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/63790> Acesso em 10 dez. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427–446, jul./dez. 2005.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009 Acesso em 11 dez. 2025.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuais para el estudio de un modelo de reforma educativa global.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599–622, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXYBjFKrwMHZsVYB/?lang=es>. Acesso em: 1 dez. 2025.

Recebido em: 05/07/2026

Aprovado em: 10/07/2026