

REGULAÇÃO EDUCACIONAL: DIMENSÕES E INTERFACES COM A AVALIAÇÃO EXTERNA

Dra. Flávia Fernanda Santos Silva  0000-0002-6171-8636
Universidade Federal do Amazonas

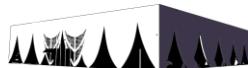
RESUMO: As transformações internacionais de ordem política, social e econômica que ocorreram no final do século XX implicaram reformas de Estado que impactaram o campo educacional, modificando a regulação dos sistemas educacionais. Essas reformas, entre outras medidas, impulsionaram políticas de avaliação externa em diferentes países, com desdobramentos, em âmbito nacional, para os sistemas de educação e redes de ensino. Com base nessa realidade, este artigo tem como objetivo discutir os processos regulatórios das políticas educacionais na conjuntura gerencialista da avaliação externa, pautada em mecanismos de controle e responsabilização nos sistemas educacionais. A abordagem metodológica baseou-se na revisão bibliográfica, a partir de estudos de autores/as que debatem a configuração das políticas de avaliação externa em nível internacional e nacional. Os resultados mostram que, apesar de ser consensual que as políticas de avaliação foram implementadas de forma diferenciada no contexto específico de cada país, registra-se que houve certa convergência no que se refere a um projeto de educação mundial hegemônico, que tem a avaliação dos sistemas educacionais como um importante eixo, o qual se expandiu, gradativamente, ao longo das últimas décadas.

PALAVRAS-CHAVE: Regulação educacional; Avaliação externa; Gerencialismo.

EDUCATIONAL REGULATION: DIMENSIONS AND INTERFACES WITH EXTERNAL EVALUATION

ABSTRACT: The international political, social and economic transformations that occurred at the end of the 20th century led to state reforms that impacted the educational field, changing the regulation of educational systems. These reforms, among other measures, boosted external evaluation policies in different countries, with repercussions at the national level for education systems and school networks. Based on this reality, this article aims to discuss the regulatory processes of educational policies in the managerial context of external evaluation, guided by control and *accountability* mechanisms in educational systems. The methodological approach was based on a bibliographic review of studies by authors who debate the configuration of external evaluation policies at the international and national levels. The results show that although there is a consensus that assessment policies were implemented differently in the specific context of each country, there was a certain convergence regarding a hegemonic global education project that has the assessment of educational systems as an important axis, which has gradually expanded over the last few decades..

KEYWORDS: Educational regulation; External assessment; Managerialism



1 INTRODUÇÃO

É importante considerar que, em grande medida, as políticas de avaliação externas implementadas em nível internacional e, particularmente, no Brasil foram influenciadas por uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Isso na perspectiva de um conjunto de políticas educacionais orientadas por organismos transnacionais de poder e implementadas em diferentes países, conforme suas especificidades (Dale, 2004). Além disso, também é preciso destacar que essas políticas são implementadas, em especial, nos países em que o neoliberalismo se tornou hegemônico na orientação das reformas estatais.

Nesses países, os serviços públicos têm se reestruturado sob a orientação dos discursos da excelência, da efetividade e da qualidade na lógica do novo gerencialismo (Ball, 2006). Associam-se a essa lógica formas de regulação e controle de resultados educacionais presentes nas práticas do setor privado, orientadas pelas forças de mercado e pelas políticas de responsabilização dos sujeitos. Nesse sentido, conforme destaca Souza (2007), o campo das políticas públicas tem sido condicionado às mudanças estatais assentes na lógica do ajuste fiscal e do equilíbrio orçamentário em relação às questões de receita e de despesas sociais.

Em se tratando de políticas educacionais, a mudança da ação estatal tem influência na condução das políticas públicas, na medida em que a regulação educacional torna-se “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” (Barroso, 2005, p. 727). Isso influencia, sobremaneira, as políticas educacionais, particularmente as de avaliação, que assumem, entre outras, a função de controle, como parte das políticas de *accountability*.

Diante disso, demarcar os pressupostos dos processos regulatórios das políticas educacionais na conjuntura gerencialista explica como a avaliação pautada em mecanismos de controle e responsabilização tem repercutido na organização dos sistemas educacionais.



Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir os processos regulatórios das políticas educacionais na conjuntura gerencialista da avaliação externa, pautada em mecanismos de controle e responsabilização nos sistemas educacionais. Para melhor compreensão do tema proposto, a abordagem metodológica do artigo baseou-se na revisão bibliográfica, a partir de estudos de autores/as que debatem a configuração das políticas de avaliação externa e suas relações com os desdobramentos da política nacional de avaliação que, sob a influência transnacional, repercute em nível nacional.

Assim, este artigo está organizado em quatro seções. A primeira é iniciada pela introdução, na qual são apresentados a problemática do tema proposto, o objetivo e os aspectos metodológicos do artigo. A segunda traz uma discussão sobre como o conceito de regulação vem sendo tratado na educação pós-reforma do Estado.

A terceira, intitulada *A configuração do Estado-avaliador*, mostra como as mudanças nos modos de regulação do Estado, sob os imperativos do mercado, proporcionaram o desenvolvimento de uma cultura da avaliação em nível internacional, com implicações nos sistemas educacionais. E, após esse momento, a quarta seção traz as considerações finais, em que se problematizam as políticas de *accountability* e quase-mercado educacional impulsionadas pelo gerencialismo, que vêm sendo vinculadas à avaliação dos sistemas educacionais. Por fim, estão as referências bibliográficas utilizadas neste artigo.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE REGULAÇÃO NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA REFORMA ADMINISTRATIVA DO ESTADO

Com o esgotamento da política de Estado de Bem-Estar Social e o crescimento da crise fiscal e inflacionária, que promoveram a volta da regulação do mercado a partir do ideário neoliberal – o qual postula a saída do Estado da economia com base na concepção de Estado Mínimo (Frigotto; Ciavatta, 2003) –, diversos países implementaram, a partir dos anos de 1980, reformas do Estado.



Esse processo constitui um tema basilar na literatura de políticas públicas e de políticas educacionais, pelo conjunto de práticas que impactaram a administração pública, especialmente na educação.

Dentre os princípios da doutrina neoliberal, têm-se a ideia de Estado mínimo, o livre mercado e o individualismo exacerbado. Esses princípios orientaram as ações dos governos que, de acordo com Anderson (2008), promoveram o desemprego e a desigualdade social, na medida em que baixaram impostos de altos rendimentos, aboliram controles sobre o fluxo financeiro, reduziram gastos sociais e alteraram o poder dos sindicatos, entre outras ações executadas com o objetivo de promover o crescimento econômico.

Esse ideário tornou-se hegemônico, e diversos Estados desenvolveram reformas estruturais em consonância com esses princípios, mas levando em conta as suas especificidades. Na esfera administrativa, as reformas implementadas nos países basearam-se no gerencialismo, assumindo-se de forma peculiar em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, e de forma mais incisiva na década de 1990, quando demais países também sofreram transformações (Abrucio, 2005).

Sobre o gerencialismo, na análise de Gruening (2001), há uma série de características que passaram a orientar a reforma da gestão pública, entre elas: cortes de orçamentos, privatização, contratos de gestão, descentralização, planejamento estratégico, entre outras. Além disso, o modelo gerencial prioriza a definição de responsabilidades aos profissionais, metas organizacionais, competitividade entre as instituições públicas, avaliação de desempenho e medidas de fiscalização e controle orçamentário. Tudo isso é sustentado sob o discurso da necessidade de mensurar a eficiência dos serviços públicos prestados à população, cujos serviços devem atender às demandas do consumidor, algo que caracterizou a passagem da função do Estado Providência para o que ficou conhecido como Estado Regulador.

É importante destacar que essas transformações socioeconômicas se firmam no momento histórico em que as novas dinâmicas da relação entre capital e trabalho suscitarão novos processos produtivos. Momento em que se estabelece uma forma política



de provisão de serviços públicos nos países de capitalismo avançado, firmando-se um pacto entre Estado, capital e trabalho que combinasse crescimento econômico e políticas sociais. Dito de outra forma, criaram-se condições para garantia dos direitos de cidadania (saúde, educação, proteção social etc.) na fase do capitalismo pós-segunda Guerra Mundial (Santos, 1987).

É nesse contexto de mudanças na gestão estatal que o conceito de regulação, já presente nas ciências físicas e biológicas, na teoria dos sistemas (Boyer, 1990) e na perspectiva sociológica, passa a demonstrar essas mudanças. Ademais, Reis (2013) explica que os estudos de ordem político-econômica de tradição francesa vão definir a regulação como coordenação da atividade econômica, sob a perspectiva de um conjunto de arranjos institucionais, compreendendo como esses arranjos vão se integrar em determinado sistema social. Conforme o autor, “[...] as perspectivas de regulação, embora com as diferenças referidas, encontram-se unificadas em torno de uma problemática comum: a variabilidade no tempo e no espaço das dinâmicas econômicas e sociais” (Reis, 2013, p. 107).

Sob esse ponto de vista, o conceito de regulação relacionado à educação trata a escola enquanto um sistema social que possui seu funcionamento marcado por estruturas, regras e relações entre os diversos sujeitos que o compõem. Nessa perspectiva, pesquisadores como Dutercq e Zanten (2001) destacam que a utilização do termo regulação aplicado à gestão da educação refere-se às mudanças na maneira de coordenar, orientar e controlar os sistemas educacionais, de modo que, na produção de regras e orientação dos sujeitos, há também uma apropriação e transformação dessas mesmas regras, produzindo tipos distintos de regulação.

Em outra análise sobre os modos de regulação de sistemas educativos, Maroy (2007) enfatiza que a regulação nos sistemas não resulta apenas das autoridades políticas exercendo controle. Ela também tem seu fundamento em regras “autônomas” do jogo, definidas pelos sujeitos que constroem a realidade do sistema e se materializam em vários arranjos institucionais. Isso significa que, em relação à ação do Estado, o modo burocrático de gerir as políticas públicas tem sido tensionado quanto à sua eficiência administrativa,



produzindo uma maior responsabilização pelas decisões que definem as estruturas de funcionamento, estando incluída nesse processo a ascensão de fundamentos neoliberais, com práticas características do setor privado.

Na visão de Barroso (2006), o conceito de regulação é polissêmico, pois depende do quadro teórico, disciplinar e linguístico a que se aplica, além de se fazer presente em diferentes campos, apresentando características específicas. Para ele, a regulação se configura a partir de dois fenômenos distintos que são inerentes ao movimento em que estão inseridos. O primeiro remete-se à regulação institucional, normativa e de controle, que abrange o grupo de ações realizadas por uma instância (governo) para orientar as interações dos sujeitos. Dito de outro modo, situa-se na influência exercida pelas autoridades constituídas nas estruturas burocráticas, produzindo regras e mecanismos de controle institucional, uma vez que as ações são efetivadas pela legitimidade que a autoridade possui.

O segundo fenômeno, caracterizado como regulação situacional, ativa e autônoma, consiste em uma dinâmica de produção de regras do jogo, que ultrapassa a definição pura e simples de regras no sistema, envolvendo um reajuste que é justificado pelas ações dos sujeitos. Nesse nível, a partir de uma abordagem sociológica que considera não apenas o processo institucional em si, mas a interação dos diversos sujeitos no funcionamento do sistema social (Reis, 2013), essa regulação, além dos fatores macrossociais, leva em conta as condutas dos sujeitos implicados no sistema social em questão.

Em outro estudo, Barroso (2005) explica que, em países anglo-saxônicos, nos quais se observaram transformações políticas de caráter neoliberal e conservador, o conceito de regulação aparece em oposição à desregulação. Em outras palavras, isso significa um rompimento na forma tradicional de o Estado intervir na coordenação do sistema público de educação, substituindo, de forma parcial, a lógica da regulação estatal pela regulação privada por meio dos quase-mercados na educação.



No que se refere à regulação transnacional, Barroso (2006, p. 45) também explica a forma dos “[...] programas de cooperação e apoio, investigação e desenvolvimento com origem em diferentes organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, União Europeia, Conselho da Europa, Fundação Soros, etc.)”, que terminam por agregar especialistas, técnicos ou funcionários de diferentes países. Esses programas impõem metodologias, diagnósticos e soluções que terminam por ser aceitas por especialistas de outros países, quando estes são solicitados a apresentar resultados em seus países de origem. Ou seja, refere-se às normas, discursos, procedimentos, materiais diversos etc., que são elaborados e circulam em fóruns internacionais de decisão e, por conseguinte, são adotados por políticos, funcionários e/ou especialistas nacionais. Na maioria dos casos, têm origem nos países centrais e ocorrem em razão das relações de dependência entre países periféricos e semiperiféricos.

Outro efeito é a regulação nacional, que se apresenta na forma de regras, orientações e reformas em relação às estruturas antigas. Dado o seu caráter híbrido, ela termina por mesclar diferentes lógicas, discursos e práticas na definição de políticas, combinando modos de regulação burocrática com práticas de descentralização, autonomia institucional ou formas de autorregulação do mercado. Essa regulação nacional se reajusta no contexto local, produzindo um processo de microrregulação (Barroso, 2006).

A partir desses conceitos e pelas características que vêm assumindo no cenário das políticas educacionais de diferentes países, essas análises de diferentes modos de regulação não se assentam como exclusivas do contexto europeu. Em países da América Latina, a exemplo do Brasil, que historicamente têm estado sob a influência de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco etc., ditando regras e políticas, e pela adoção de projetos de fundações privadas locais que vêm sendo aplicados em seus diferentes contextos, também se observam modos de regulação, visto que as políticas públicas têm sido reescritas e reinterpretadas em cada estado e município.



Assim, para melhor compreensão dos delineamentos em relação à construção de uma ideologia do mercado através da avaliação na área educacional, a seguir discutiremos o conceito de Estado-avaliador.

3 A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO-AVALIADOR: INSTAURAÇÃO DE UMA NOVA CULTURA NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

De 1980 em diante, com a predominância do neoliberalismo nos países capitalistas, promovendo reformas da gestão pública, produziu-se um “regime de regulação” com o crescimento do interesse pela avaliação na área educacional (Maroy, 2011). Essa centralização da avaliação foi ganhando notoriedade, uma vez que o Estado passou a atuar com foco no alcance de metas e no controle de resultados, estabelecendo uma cultura da performatividade e da responsabilidade (Ball, 2004). Para o autor, esse fenômeno significa a introdução de uma nova cultura competitiva, na qual se combina descentralização de poderes, metas de produtividade e incentivos para produzir novos perfis institucionais, inspirada em teorias econômicas com práticas do setor privado.

Nesse contexto, em razão dos modos de regulação dos Estados e do crescimento da cultura da avaliação nos países capitalistas de maior desenvolvimento, Neave (1988) introduziu o termo Estado-Avaliador para designar as transformações nas relações entre o Estado e as instituições de ensino superior no contexto europeu. Anos mais tarde, Afonso (2000, p. 49) concebe o termo Estado-avaliador como uma condição em que se admite “[...] a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. Depois, o termo foi requalificado por diversos pesquisadores, dado que as ações de caráter administrativo dos Estados se expandiram nas mais diversas formas de atuação, com orientação para os resultados.

Nesse cenário, Afonso (2013) observa o desenvolvimento de uma sequência de reformas educacionais realizadas em diversos países, tendo como cerne as políticas de avaliação de sistemas educacionais. O autor aborda os contextos da Inglaterra, com a



Education Reform Act, implementada por Margaret Thatcher em 1988, e dos Estados Unidos, com a reforma *A Nation at Risk* (1983). Essas duas reformas marcam o momento histórico de forte atuação de forças políticas neoconservadoras e neoliberais, que impulsionaram as políticas de avaliação educacional nesses países.

É importante destacar que, em um estudo posterior, Afonso (2013) argumenta que as políticas de avaliação manifestam características diversas ao longo do tempo. De modo geral, o autor apresenta três fases que demonstram alterações na concepção do Estado-avaliador. Em sua primeira fase, o autor considera o fato de os países ainda afirmarem, interna e externamente, sua soberania na proposição das políticas educacionais, apesar do crescente processo mundial de globalização. Essa fase caracteriza-se, portanto, pela mediação dos Estados nacionais na formulação de políticas de avaliação e de *accountability*, com baixa atuação de organizações transnacionais na regulação dos sistemas de avaliação educacional (Afonso, 2013).

O autor segue afirmando que, independentemente das orientações político-ideológicas dos Estados, essas experiências da década de 1980 foram marcadas pela implementação de políticas de avaliação de sistemas educacionais e por processos de globalização das políticas para a educação. No entanto, a partir de 1990, firma-se, nesses países, a segunda fase do Estado-avaliador, em que se nota uma maior atuação das organizações transnacionais, estimulando a construção de sistemas avaliativos em diferentes países, bem como difundindo uma agenda educacional em âmbito global. Nesse contexto, organizações transnacionais atuam de forma mais incisiva na definição das políticas educacionais nacionais, com a participação de organismos, como a OCDE e o Banco Mundial, fomentando diretamente a construção de sistemas de indicadores e de avaliação comparada que desconsideram as realidades nacionais.

Ainda segundo Afonso (2013), essa segunda fase é, portanto, marcada pelo aumento da avaliação comparada entre países, cujas políticas passam a ser implementadas não só nos países do Norte, mas também nos países do Sul, incluindo aqueles considerados periféricos ou semiperiféricos no contexto mundial (países da África Subsaariana, da Ásia e da América Latina).



Esses países considerados periféricos e semiperiféricos aderiram à participação em sistemas de avaliação educacional comparada em âmbito internacional, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), criado pela OCDE e implementado a partir dos anos 2000. A adesão a sistemas de avaliação comparada corresponde, em grande medida, ao desejo desses países de se conectarem com as agendas educacionais dos países desenvolvidos, como se perseguissem objetivos de modernização, o que pode ser considerado a principal razão da obsessão pela lógica avaliativa (Afonso, 2013).

Brooke (2012), discutindo as políticas de avaliação em uma perspectiva distinta da de Afonso (2013), considera que existe consenso entre os países acerca da necessidade de implementar reformas educacionais que tenham como um de seus eixos a constituição de sistemas de avaliação. Segundo o autor, isso se deve, em grande medida, às orientações de reuniões e à atuação de organismos internacionais, entre as quais se destaca a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990. Essa conferência mundial de educação designou políticas, pactos e relatórios que colocavam a educação como estratégia para a melhoria da qualidade de vida e da competitividade em nível global.

Com base nesse horizonte político, organismos internacionais signatários da referida conferência, a exemplo do Banco Mundial, da Cepal e da Unesco, definiram políticas educacionais para a América Latina e o Caribe. A implementação dessas políticas foi orientada e acompanhada por meio de uma série de reuniões internacionais do Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe (Promedlac), uma reunião de ministros da economia/planejamento e da educação convocada pela Unesco, entre as quais se destacam: Promedlac IV (1991), Promedlac V (1993), Promedlac VI (1996) e Promedlac VII (2001).

Nessas reuniões, a educação foi designada como estratégia para enfrentar as péssimas condições sociais dos países em desenvolvimento, dando-se destaque à avaliação com caráter quantitativo. De acordo com Comar (2014, p. 10), nos documentos dessas reuniões, “[...] a avaliação da educação aparece no formato de metas a serem



alcançadas por meio de uma gestão mais autônoma”, modernizada e capaz de quantificar resultados.

O Banco Mundial especialmente se destacou no financiamento e no incentivo para que os países desenvolvessem sistemas de avaliação próprios. Os empréstimos realizados aos países já possuíam determinações para a realização de projetos em consonância com as instituições bilaterais e multilaterais e, no caso específico de países como o Brasil, “em muitos casos, os financiamentos do Banco Mundial previam em suas cláusulas o desenvolvimento de sistemas de avaliação por parte dos estados” (Sousa; Oliveira, 2010, p. 811).

Altmann (2002) comenta sobre a forte influência do Banco Mundial na política macroeconômica dos países, a partir da década de 1990, quando um conjunto de recomendações foi formulado para a política educacional dos países latino-americanos e caribenhos, tendo a pobreza como eixo articulador das reformas, uma vez que esta poderia comprometer a continuidade do ajuste estrutural. Uma das formas de evitar esse comprometimento seria investir na melhoria da qualidade da educação, com uma qualidade focada no incremento de resultados, verificada por meio do rendimento escolar. Para isso, impulsiona-se a atuação do setor privado, além da abertura para organismos não governamentais (ONGs) como agentes ativos no campo educativo.

Nesse aspecto, a atuação dos agentes transnacionais tem proporcionado a crescente mercantilização da educação, induzida pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio (OMC), em particular, impulsionada tanto pelo processo de acumulação do sistema capitalista quanto pela exigência de mão de obra qualificada que atenda aos requisitos mínimos de formação demandados pelo sistema.

Para Afonso (2013), é nesse contexto de mercantilização educacional que se começa a construir a terceira fase, denominada de pós-Estado-avaliador, embora o autor considere que essa fase se encontra, em análise inicial, ainda pouco definida. Essa fase

[...] quer justamente acentuar a ideia de que, para muito além das agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas



neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização (Afonso, 2013, p. 276).

Dito de outro modo, o que já vinha sendo realizado em termos de políticas avaliativas e processos regulatórios nas demais fases do Estado-avaliador seria ampliado, distanciando-se da esfera do Estado nacional e homogeneizando, em grande medida, os processos educacionais implementados em diferentes países.

Nesse sentido, Maroy (2011) explica que, no Estado-avaliador, há uma indução dos programas e dos objetivos dos sistemas de ensino de forma centralizada, delegando a eles responsabilidades de incremento de resultados por meio de sistemas de avaliações externas, encorajamentos simbólicos e sanções, implementados sob o pretexto de melhorar a qualidade educacional das instituições. Nesses termos, o Estado define os objetivos do sistema, dando “autonomia” às instituições para escolher os meios pelos quais serão alcançados os objetivos, instaurando-se a lógica de competição ou sistema de quase-mercado educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de 1970, as mudanças que ocorreram em nível mundial, face aos processos de globalização econômica, reestruturação produtiva e crise fiscal dos Estados, afetaram as estruturas sociais, culturais e político-econômicas de diversos países. Esses processos alteraram, sobremaneira, as funções do Estado, que, de provedor, passa a ser regulador de bens e serviços sociais sob as orientações do neoliberalismo.

A regulação educacional realizada pelo Estado passou a se pautar pela racionalidade competitiva dos mecanismos de mercado, que impulsionou o interesse pela avaliação educacional, instituindo um Estado-avaliador pautado em estruturas de controle e responsabilização (*accountability*) por resultados e por serviços educacionais. A educação inserida nesse movimento passa a ser regulada por esse Estado-avaliador que, valorizando indicadores e resultados mensurados por avaliações externas, gradativamente



vai inserindo os sistemas de ensino na lógica competitiva do quase-mercado, em semelhança ao modelo de gestão do setor privado.

Consequências desse modelo são a consolidação dos pilares da transparência, da prestação de contas e da responsabilização, em grande medida sob o discurso de resolver os problemas da qualidade na educação pública, com a tendência de responsabilizar escolas, docentes e demais membros da comunidade escolar pelos resultados dos alunos em testes de larga escala. Nessa perspectiva, a *accountability*, enquanto política de regulação por resultados, trata a escola não apenas como uma instituição social, mas como uma instituição que precisa apresentar um produto vendável para a sociedade.

Atribuímos essa conotação à ideologia neoliberal, bem como às reformas administrativas de cunho gerencial que vêm fomentando práticas de mercado no âmbito escolar, sob o encorajamento de práticas de atendimento, em que as escolas-empresas agem conforme o mercado. Nessa perspectiva, os usuários devem ser “atraídos” pela “melhor oferta”, ou seja, pelos melhores resultados, que, em grande medida, desconsideram quais meios e condições foram utilizados para obtê-los.

Nesse aspecto, são diversas as estratégias institucionais implementadas para as políticas de *accountability*, dependendo da natureza das ferramentas empregadas e da concepção institucional que incorporam. Com efeito, é possível identificar que, ao longo do tempo, esse tipo de política tem se expandido de forma significativa em relação ao seu uso na gestão pública, mas as contradições que ela carrega, face às suas diversas dimensões e à forma como vem sendo interpretada em cada contexto, demonstram uma série de problemas quanto à sua utilização.

Parece que o fetiche pela retórica neoliberal de crise na qualidade do serviço público, particularmente o prestado pelos sistemas educacionais, dirigiu os esforços dos Estados no sentido de concretizar medidas que se assemelhassem à agenda de reformas “modernizantes” na educação. Ao que tudo indica, no campo da avaliação, os esforços se centraram prioritariamente em construir políticas de avaliações externas sob a expectativa de obter informações mensuráveis acerca do que os alunos aprendem, embora os testes, em geral, analisem disciplinas específicas dos currículos, sistemas e escolas que, de modo



geral, possuem realidades distintas que comprometem, especialmente, a possibilidade de comparação. Apesar disso, o discurso hegemônico de validação da qualidade educacional por meio de avaliação externa vem influenciando o significado do que seria qualidade na educação, visando tornar-se regra de validação universal.

Assim, observam-se determinadas convergências acerca dos modos de regulação dos serviços públicos educacionais. Mas é importante esclarecer que, embora tenha se constituído um modo de regulação transnacional de políticas públicas que estabelece orientações, mecanismos e políticas marcadas pela obtenção de resultados e pela busca da eficiência e da eficácia dos serviços, é preciso considerar que as políticas educacionais se apresentam de forma diversificada nos diversos países. As especificidades locais terminam por incluir políticas próprias com suas formas de avaliação externa e prestação de contas, com consequências mais ou menos expressivas para os sujeitos incluídos no processo.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqLHqKqgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar 2024.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- ABRUCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. K. (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2005, p. 173-199.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18



n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2024

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006. p. 41-70.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set.-dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2024.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp.10-32, jul-dez, 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BOYER, R. **A teoria da regulação: uma análise crítica**. São Paulo; Nobel, 1990.

COMAR, S. R. Política de avaliação do projeto principal de educação da américa latina e caribe: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. In: ANPED SUL, 10, 2014. Anbnais [...] Florianópolis, 2014.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

DUTERCQ, Y.; ZANTEN, A. V. L'évolution des modes de regulation. **Éducation et Sociétés**, v. 2, n. 8, p. 5-10, 2001. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-2-page-5.htm#anchor_plan –. Acesso em: 15 maio 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.



GRUENING, G. **Origin and theoretical basis of New Public Management.** International Public Management Journal, n. 4, 2001.

MAROY, C. Les modes de régulation de l'École. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, v. 46, p. 87-98 déc., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/ries.754>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. **Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. 288p.

NEAVE, G. *On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988.* **European Journal of Education**, v. 23, n. 1/2, 1988, p. 7-23, 1988.

REIS, I. Governança e regulação da educação Perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 101-118, 2013. Disponível em:
<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SANTOS, W. G. dos. **Cidadania e justiça:** a política social na ordem brasileira. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SOUZA, C. Estado da arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, G; ARRETACHE, M; MARQUES, E. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2007.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/jcp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkfJt7H/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 mar. 2024.

Recebido em: 29-09-2024

Aceito em: 21-11-2025

