

## O ESTADO AVALIADOR E O CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

**Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo**  0000-0001-8875-7099

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**Dra. Márcia Cossetin**  0000-0002-5005-7756

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

**Me. Karoline Marcelly Deves**  0000-0003-2348-1292

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**RESUMO:** Neste estudo, apresentamos e problematizamos o mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação no Ensino Fundamental dos estados brasileiros, assessorados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Partimos do pressuposto de que o CAEd constitui um modo de fomento e consolidação de ações do Estado Avaliador nas Políticas de avaliação da educação básica no Brasil, influenciando diretamente as decisões pedagógicas e administrativas. Para a análise, fundamentamo-nos em abordagem de tipo qualitativa, com pesquisa documental e bibliográfica; definimos como fontes primárias o site do CAEd, os portais de avaliação de cada estado, além de relatórios institucionais de cada estado. Constatamos a expansão dos sistemas de avaliação em larga escala nas 27 unidades federativas, sendo que apenas 2, Roraima (RR) e Rio de Janeiro (RJ), não possuíam o sistema assessorado pelo CAEd, explicitando o CAEd como fomentador e consolidador da proeminência do Estado Avaliador, impactando nas políticas educacionais e nos processos de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais; Estado avaliador; Centro de políticas públicas e avaliação da educação.

## THE ASSESSMENT BY THE STATE AND THE CENTER FOR PUBLIC POLICIES AND EDUCATION ASSESSMENT

**ABSTRACT:** In this study, we present and discuss the mapping of state assessment systems regarding the Elementary Education in Brazilian states, advised by the Center for Public Policies and Education Assessment (CAEd). It constitutes a means of promoting and consolidating actions of the Evaluative State in the assessment policies of basic education in Brazil, directly influencing pedagogical and administrative decisions. The analysis is based on a qualitative approach, with documentary and bibliographical research; the primary sources are the CAEd website and assessment sites for each state. We observed the expansion of large-scale evaluation systems across all 27 federative units, with only two, Roraima (RR) and Rio de Janeiro (RJ), not having a system supported by CAEd, highlighting CAEd as a promoter and consolidator of the prominence of the Evaluative State, influencing educational policies and the teaching and learning processes.

**KEYWORDS:** Educational policies; State assessment; Center for public policies and education assessment.



## 1 INTRODUÇÃO

Em breve revisão histórica, na década de 1970, a partir da reestruturação do capitalismo engendrada por crises estruturais, ocorreram transformações econômicas, políticas e sociais em escala mundial. As transformações exigiram novas ações do Estado, de provedor para regulador e avaliador (Harvey, 2013; Zanardini; Zanardini; Deitos, 2020).

A reorientação da intervenção do Estado pela prescrição neoliberal<sup>i</sup> consistia na desregulamentação e desnacionalização da economia por meio de privatizações e da abertura dos mercados, além da ressignificação da ação do Estado nas políticas de proteção social, por meio da desregulamentação dos direitos sociais – trabalhistas, previdenciários, educacionais e de saúde, que deveriam ser transferidos e/ou compartilhados com a iniciativa privada.

Diante disso, as políticas educacionais, entendidas como produtos das relações capitalistas, não são apenas componente da política social, mas parte da própria constituição do Estado, que as concebem e as implementam no conjunto de suas ações de direção e controle social (Xavier; Deitos, 2006). Assumem, então, a função de qualificação da mão de obra para acompanhar a modernização dos processos produtivos, justificados pela chancela das avaliações.

Contextualmente, a partir das estratégias de gestão de “competitividade, flexibilidade, descentralização e controle de resultados” (Zanardini, 2007, p. 251), encontra-se o Estado Avaliador. Na conjuntura de um Estado Avaliador, principalmente com o controle central na educação por meio do currículo escolar, a avaliação tem sido acionada de forma congruente como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionados aos resultados educacionais, passando a ser mais importantes do que os processos pedagógicos (Afonso, 1999). Emergiu, assim, o Estado Avaliador, com mudanças nas políticas avaliativas, marcadas pela introdução de mecanismos de mercado.

Logo, no movimento da história no território nacional, a partir da década de 1990, período em que se estabeleceram as reformas do Estado de cunho neoliberal relacionadas às influências dos compromissos internacionais, atribui-se centralidade à educação como



elemento privilegiado na concretização de tais ajustes, afinal, a escola é o *locus* para formar mão de obra.

O discurso de competitividade educacional e da ampliação dos processos de avaliação em larga escala vinculou-se aos enunciados de melhoria da qualidade da educação e do aumento dos índices derivados dos resultados dos alunos nas provas. Dessa forma, os governos estaduais, por meio de suas Secretarias de Educação e assessorados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), adotaram as políticas de avaliação regionais, incorporando instrumentos avaliativos externos às práticas cotidianas e, portanto, acentuando a naturalização de uma “cultura de avaliação”.

Portanto, este artigo tem por objetivo apresentar e problematizar o mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação no Ensino Fundamental dos estados brasileiros assessorados pelo CAEd – um dos órgãos responsáveis no processo de fomentar e consolidar o Estado Avaliador nas Políticas de avaliação no Brasil.

A análise fundamentou-se na investigação de abordagem qualitativa, com o desenvolvimento de pesquisa documental e bibliográfica; foram delimitados como fontes primária o sítio eletrônico do CAEd e dos portais das avaliações de cada estado assessorado referido órgão até o ano de 2022 e, ainda, embasado nos dados empíricos coletados dos autores: Freitas (2007), Oliveira (2019), Bauer (2019), Pasini (2020), entre outros.

A fim de atingir o objetivo delimitado, o presente estudo se organiza em quatro seções. A primeira é composta por esta introdução, seguida das seções intituladas “O Estado Avaliador nas políticas públicas de avaliação” e o “Mapeamentos dos Sistemas Estaduais de Avaliações Brasileiros: a atuação do CAEd”. Por fim, estão as considerações finais, elaboradas a partir dos elementos e das discussões apresentadas no decorrer do texto.



## 2 O ESTADO AVALIADOR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO

A transformação do Estado em avaliador “traduz-se como um momento histórico fundamental à compreensão da configuração atual das políticas educacionais no que concerne tanto à sua formulação quanto à sua implementação” (Yannoulas; Souza; Assis, 2009, p. 65). A conjuntura mencionada, então, refere-se ao modelo gerencial implantado na administração pública a partir da instituição do neoliberalismo na reforma do Estado, onde “se introduz no sistema burocrático uma cultura gerencial baseada na avaliação do desempenho” (Brasil, 1995, p. 46).

Como afirma o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), mobilizador e determinador do processo do Estado Avaliador em um contexto nacional,

A modernização do aparelho do Estado exige, também, a criação de mecanismos que viabilizem a integração dos cidadãos no processo de definição, implementação e avaliação da ação pública. Através do controle social crescente será possível garantir serviços de qualidade (Brasil, 1995, p. 40, grifos nossos).

O Estado Avaliador manifesta-se filiado ao controle de gastos e resultados, a partir de uma lógica de eficácia e eficiência, entendendo a eficácia como “melhoria dos índices antecipadamente definidos” (Augusto, 2015, p. 542); e eficiência como “redução de custos associada à melhoria dos resultados” (Augusto, 2015, p. 550). Sendo assim, o Estado Avaliador compreende que deve financiar os resultados, e não os recursos; ou distribuir os recursos tendo como parâmetro os resultados, conforme aponta Zanardini (2008, p. 97).

Para que os gastos incidam majoritariamente sobre os resultados das organizações públicas prestadoras de serviços, o governo deve impreterivelmente adotar e implantar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desemprego a serem explicitados sob a forma de *rankings*.

O Estado Avaliador, destarte, é entrelaçado ao controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que



considera qualidade e competitividade. Dispõe de função predominantemente técnico-burocrática, com finalidade economicista (Yannoulas; Souza; Assis, 2009).

Nesse sentido, no Estado engendrado a partir das bases neoliberais, ao mesmo tempo em que as políticas sociais deveriam favorecer a descentralização<sup>ii</sup> administrativa, tem por tarefa, também, estabelecer um rígido padrão de controle da educação nos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos, mediante mecanismos de avaliação de desempenho e de concessão de financiamento (Zanardini, 2008).

Tal papel assumido pelo Estado na condução das políticas educacionais assevera as desigualdades sociais que, de acordo com Afonso (1999), Freitas (2012) e Zanardini (2008), ao suscitar a homogeneização de currículos, projetos e organizações escolares, a competição interna e externa e a meritocracia, pode tornar mais afastadas as possibilidades de melhoria da qualidade em relação à educação. Conjuntamente, a falta de qualidade torna-se mais uma justificativa para a criação e ampliação das políticas públicas de avaliação educacional no Brasil.

A partir dessas características, as autoras Schneider e Rostirola (2015), amparadas em Afonso (2013), apontam três fases na adoção de políticas públicas de avaliação no campo da educação sustentado pelo Estado Avaliador<sup>iii</sup>:

O primeiro estágio é caracterizado pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e *accountability* e pelo incremento de mecanismos de avaliação de larga escala em contexto nacional. O segundo, pela aderência dos países a formas de avaliação internacional e o terceiro estágio (atual), nomeado como pós-Estado-avaliador, marcado pelos processos de transnacionalização da prática avaliativa (Schneider; Rostirola, 2015, p. 494).

Este mecanismo corresponde, no âmbito brasileiro, à primeira fase que se desenvolveu a partir de 1990, com a adoção de políticas de avaliação como um dos eixos centrais nas políticas educacionais, principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que atesta a importância das avaliações sistêmicas, fixando sua obrigatoriedade nos diferentes níveis do sistema educacional e a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação comparada (Pasini, 2020). Na década de 1990, a ênfase centrou-se no Ensino Fundamental<sup>iv</sup> – as



medidas de ampliação buscaram cumprir o compromisso, assumido internacionalmente, de atender às necessidades básicas de aprendizagem.

Por consequência, fator principal para a segunda fase do Estado Avaliador, o Ministério da Educação (MEC), de acordo com as recomendações e o patrocínio do Banco Mundial (BM), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>v</sup>, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da *International Association for the evaluation of Educational Achievement (IEA)*, assessoraram as primeiras experiências avaliativas no país na década de 1990, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>vi</sup>, com o Exame Nacional de Cursos (Provão)<sup>vii</sup> e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (Pasini, 2020).

A consolidação do Saeb é um notável indício das orientações do Estado Avaliador no Brasil e dos preceitos das organizações internacionais sobre as políticas nacionais. Reestruturado no ano de 1995 e, posteriormente, em 2005, o Saeb estabeleceu as avaliações censitárias com dados sobre a situação educacional das escolas e redes de ensino, constituindo-se como instrumento para reformulação das políticas educacionais aos moldes dos países globalizados (Schneider; Rostirola, 2015).

De modo semelhante, em 1997, criou-se o Programa Internacional de Avaliações de Estudantes (Pisa)<sup>viii</sup>, que tem como discurso a produção de indicadores que contribuam à discussão da qualidade da educação nos países participantes, subsidiando políticas de melhoria do ensino básico.

A coordenação e desenvolvimento do Pisa é realizada pela OCDE: em nível nacional, as orientações e demandas são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que avalia os alunos de 4º ano, 5º ano, 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, e do 3º ano do Ensino Médio, por meio de testes padronizados de Matemática, com foco na resolução de problemas, e Língua Portuguesa e Matemática (Pasini, 2020). Tem como intuito anunciado situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional internacional, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e com dados retidos a partir de dois





instrumentos do Saeb: a Avaliação de Rendimento Escolar (Anresc) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb).

A Avaliação de Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que avalia o desenvolvimento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública, é aplicada a cada dois anos para todas as escolas, com mais de 20 estudantes dentro dessas faixas. Tem caráter censitário, ou seja, pode fornecer dados específicos por escola, cidade ou estado.

A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), por sua vez, utiliza a mesma metodologia da Prova Brasil, mas é aplicada tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Além do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental, atinge as turmas do 3º ano do Ensino Médio. Trabalha com amostragens, por isso não é aplicado como censo e nem mesmo possibilita a separação de dados por escola ou cidade, por exemplo.

Nesse momento, observa-se a terceira fase, do pós-Estado-Avaliador: uma expansão de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase prioritária no processo de acumulação capitalista, alocando os recursos financeiros e os modelos de gestão baseados nas respostas obtidas nas avaliações, caracterizado por um Estado competidor (Afonso, 2013).

Nesses ideais, Yannoulas, Souza e Assis (2009, p. 60) revelam algumas tendências semelhantes nos tipos de avaliações almejadas:

[...] são externas - realizadas por entes externos à instituição, e são exógenas - decididas fora da instituição (em contraposição as avaliações internas e endógenas), são somativas e não formativas, estão focadas nos resultados e não nos processos pedagógicos ou na efetividade social das políticas educacionais, são realizadas majoritariamente exposta e direcionadas a estimular a competitividade das instituições que compõem o mercado educacional.

O primeiro projeto piloto de avaliação nessas características, de acordo com Pasini (2020), foi aplicado no Paraná, com o Programa de Avaliação (AVA) (1995-2002) e, posteriormente, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desde 2012 até a atualidade; no Rio Grande do Norte, com o Sistema Permanente realizado pelo Ministério



da Educação e Desporto, em 1988; seguido da Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace)<sup>ix</sup>, desde 1992 até o momento atual.

À medida que as avaliações chegam na escola, passam a trabalhar em prol de resultados, fazendo sua divulgação e publicação como forma de prestar contas. O trabalho visando os resultados, então, inviabiliza a implementação de um projeto de gestão democrática e precariza a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Quando se passa a trabalhar em prol de único indicador, considerado suficiente para expressar a realidade presente na instituição escolar, são constatados os princípios mercadológicos transpostos ao sistema educacional, divididos em três processos: regulação, gerencialismo e performatividade, como evidencia Pasini (2020, p. 58, grifos nossos):

A regulação do sistema educacional ocorre por meio do monitoramento dos índices educacionais. O gerenciamento ocorre por meio de dispositivos operacionais do contexto da prática escolar, na tentativa de unificar uma visão da organização da sociedade e da forma que deve gerir sua rede ou instituição de ensino. E a performatividade se efetiva por meio de orientações para a prática docente, pautada em resultado, em mérito, incutindo uma competição desenfreada na instituição escolar ou rede de ensino, a fim de intensificar os melhores gestores, os melhores professores, bem como as melhores práticas.

Depreende-se que, como indicador da qualidade da educação básica brasileira, o Ideb norteia as ações pedagógicas das escolas e guia as políticas públicas voltadas à educação, bem como as metas definidas para o setor. Sobre a discussão, Freitas (2012, p. 1093) afirma que,

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradia os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola.

Tais enunciados podem ser encontrados na Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), na qual a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, requerendo sistemas de avaliação:

Artigo 4 – focando na aprendizagem – a tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para um indivíduo ou para a sociedade –





depende, em última instância, de as pessoas realmente aprenderem como resultado dessas oportunidades, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas para assegurar a aquisição de aprendizagem e permitir aos alunos atingir seu pleno potencial. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e melhorar e aplicar sistemas de avaliação dos resultados de aprendizagem (Unesco, 1990, p. 7, grifos nossos).

Para fortalecer tal lógica, gradativamente, os estados brasileiros estão implantando seus próprios sistemas de avaliação, como os mencionados Saep, no Paraná, e Spaece, no Rio Grande do Norte. Bonamino, Bessa e Franco (2004) afirmam que esses sistemas conservam o desenho original do Saeb em sua formatação.

A interação com o INEP/MEC especialmente o SAEB, tem papel fundamental no movimento dirigido para a consolidação de sistemas estaduais de avaliação, além de contribuir diretamente para a implementação da metodologia e da tecnologia para a construção e análise dos programas e medidas educacionais (Bonamino; Bessa; Franco, 2004, p. 77).

O pressuposto das intenções expressas nos sistemas estaduais de avaliação dos estados brasileiros e os desdobramentos do processo de sua implementação visam a formação do consenso sobre a necessidade de realização das avaliações em larga escala e, ainda, para que sejam admitidas como padronizadoras, de forma a permitir o “fortalecimento do controle, não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradia os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola” (Freitas, 2012, p. 1093).

O movimento da reforma do Estado brasileiro, iniciada em 1995, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, está embasado nas políticas neoliberais e visa a construção de um projeto articulado com as reformas educacionais, construindo e reafirmando o consenso que objetiva sustentar determinada coerência para realização das avaliações externas, isto é, a justificativa compreende:

- (1) a preocupação com a melhoria de indicadores educacionais de rendimento e desempenho, como o Ideb e as taxas de evasão e repetência; (2) a necessidade de melhorar a qualidade dos serviços educacionais ofertados e de; (3)



---

gerenciar, de forma eficaz, os recursos disponíveis para a educação, visando tanto; (4) o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado no interior das unidades escolares, quanto; (5) a efetividade dos programas e/ou ações realizados, por meio da; (6) produção de informações que suportem a tomada de decisões na área educacional (Bauer, 2019, p. 2).

O contexto apresentado impulsionou a expansão de avaliações externas nas redes de ensino, tanto na esfera federal quanto nos âmbitos estaduais, principalmente culminando na implementação do Ideb. Portanto, os sistemas estaduais implementados não se constituem como um elemento isolado, mas se articulam a um conjunto de iniciativas e práticas que reconfiguram as políticas públicas educacionais.

### **3 MAPEAMENTO DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO BRASILEIRO: O CAED**

Na perspectiva do Estado Avaliador, os estados brasileiros passam a criar os seus próprios Programas de avaliação, aos quais, em nosso entendimento, o CAEd mostrou-se como um importante direcionador de ações. Desse modo, a Tabela 1 é elucidativa ao demonstrar quais estados possuem programas de avaliações locais assessorados pelo CAEd e, ainda, seu processo de implementação, considerando o período de 1990 a 2022.



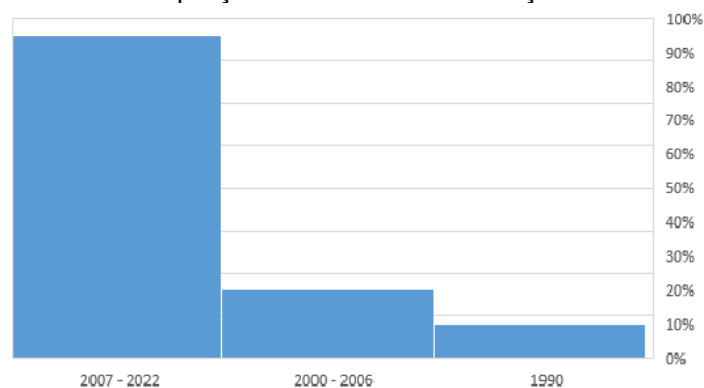
**Tabela 1:** Sistemas de avaliação dos estados brasileiros assessorados pelo CAEd<sup>x</sup> no período de 1990 a 2022

Estados	Sistemas de Avaliação	Ano de Criação	Último ano da aplicação de prova
Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE)	2009	2016
Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL)	2001	2021
Amapá	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SISPAAEP)	2019	2022
Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM/ AVAM)	2008	2022
Bahia	Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)	2007	2022
Ceará	O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEEC)	1992	2022
Espírito Santo	Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (SICAEB)	2008	2022
Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)	2011	2022
Maranhão	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA)	2019	2022
Mato Grosso	Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (AVALIA-MT)	2016	2022
Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS)	2003	2017
Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)	2000	2022
Paraíba	O Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (IDEPB/SOMA)	2012	2022
Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – Prova Paraná e Avaliação de Fluência (SAEP)	2012	2022
Pernambuco	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)	2000	2022
Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)	2011	2022
Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)	2008	2016
Rio Grande do Norte	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS)	2016	2022
Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)	2007	2022

**Fonte:** Elaboração das autoras com dados da pesquisa.

Em análise, com relação ao ano de início dos sistemas de avaliação em cada estado, organizados por Bertagna e Borghi (2018), compreendem-se três períodos, a saber: sistemas implantados na década de 1990; sistemas implantados entre 2000 e 2006 e, sistemas implantados após o início de Ideb (2007). Os dados estão apresentados e atualizados no Gráfico 1:

**Gráfico 1:** Ano de início e ampliação dos sistemas de avaliações dos estados brasileiros



**Fonte:** Elaboração das autoras, baseadas em Bertagna e Borghi (2018).



Na configuração atual dos sistemas de avaliações estaduais, os estados do Ceará e de São Paulo deram o início à corrente de avaliações ainda em 1990. A partir dos anos 2000 até 2006, os estados de Alagoas, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Pernambuco adotaram o sistema, o que denota um aumento significativo a partir dos anos 2000, demarcando-se que a criação do CAEd ocorrera no ano de 2001. A partir de 2007, ano de início do Ideb, houve a participação dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Sergipe, Tocantins e do Distrito Federal, remetendo a uma expansão expressiva de implantação dos sistemas de avaliações estaduais, coadunando com os pressupostos dos Estado Avaliador.

Cabe ressaltar que, em alguns estados, as avaliações de sistemas estaduais foram paralisadas, como no caso do estado do Rio de Janeiro; em outros, foram descontinuadas e, posteriormente, reformuladas, como nos estados do Paraná e Sergipe, e também no Distrito Federal.

No que diz respeito aos anos, séries/anos, com o escopo para o Ensino Fundamental e disciplinas contempladas pelas avaliações, estão demonstrados na Tabela 2, na qual indicamos os estados de Pernambuco, Espírito Santo e Amazonas ao final, justamente por se diferenciarem dos demais estados em relação à abrangência de disciplinas avaliadas:



**Tabela 2:** Disciplinas e anos do Ensino Fundamental avaliados nos sistemas/programas de avaliação dos estados brasileiros no ano de 2022

Estados	Disciplinas avaliadas	Séries/anos da última aplicação da avaliação no Ensino Fundamental
Acre	Língua Portuguesa e Matemática	3º, 5º e 9º
Alagoas		5º e 9º
Amapá		2º
Bahia		4º e 8º
Ceará		2º, 5º e 9º
Goiás		2º, 5º e 9º
Maranhão		2º, 3º, 5º e 9º
Mato Grosso		2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º
Mato Grosso do Sul		2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º
Minas Gerais		2º, 3º, 5º, 7º e 9º
Paraíba		1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º
Paraná		5º, 6º, 7º, 8º, 9º
Piauí		3º e 6º
Rio de Janeiro		5º e 9º
Rio Grande do Norte		5º, 6º e 9º
Rio Grande do Sul		3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º
Pernambuco	Língua Portuguesa e Matemática, Ciências humanas e Ciências da Natureza	2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º
Espírito Santo	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza para o 9º ano do Fundamental	1º, 2º, 3º, 5º e 9º
Amazonas	1º ao 3º ano: Língua Portuguesa e Matemática; 4º e 5º ano: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências; 6º ao 9º: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Artes e Ensino Religioso e Educação Física	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º e 9º

**Fonte:** Elaboração das autoras com dados da pesquisa.

Em análise da Tabela 2, certifica-se a predominância da aferição nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na última aplicação das avaliações (a análise condiz à aplicação de 2022), sendo que, de 19 de estados que possuem seus sistemas de avaliação, 15 deles avaliam somente as duas disciplinas, sendo: Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul. Apenas os estados de Pernambuco, Espírito Santo e Amazonas avaliam as demais disciplinas.

Em que pese o questionamento sobre a aplicação das avaliações no formato implementado em qualquer disciplina, não se pode deixar de compreender que a limitação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é atrelada ao discurso da distribuição do conhecimento básico a todos, remetendo supostamente à garantia de direitos para todos. Todavia, ao se examinar os sistemas vinculados aos reformadores empresariais, o que se verifica é que tal política não garante a aprendizagem, mas assegura a exclusão, a subordinação e a restrição ao conhecimento para além das áreas delimitadas e avaliadas.

Freitas (2014) assevera que, à medida em que se consolida o discurso do direito restrito à aprendizagem do básico, perpetua-se por um lado a exclusão dos processos de



formação humana; de outro, libera-se à “conta-gotas” o conhecimento necessário para desempenhar as demandas das novas formas de organização da produção (Freitas, 2014).

Entre os elementos que podem ser observados na Tabela 2 está a incidência das avaliações nos anos escolares. Há preponderância do início da aplicação das provas no 2º ano escolar: 8 de 19 estados: Amapá, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pernambuco. Isso pode estar relacionado à avaliação que se propõem, sobretudo, a medir o nível de alfabetização, considerando os anúncios dos reformadores educacionais sobre a necessidade de que nesse ano escolar todas as crianças estejam alfabetizadas; e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que evidencia como foco da ação pedagógica a alfabetização nos dois primeiros anos.

Por outro lado, a precocidade avaliativa mostra-se ainda mais presente em 3 estados, Paraíba, Espírito Santo e Amazonas: a primeira avaliação é aplicada no 1º ano, o que remete à métrica avaliativa recepcionando as crianças no Ensino Fundamental. Nos demais estados, o início das avaliações ocorre no 3º, 4º ou 5º anos, na maioria estendendo-se até o 9º ano, com intervalos de não aplicação em diferentes anos escolares.

Os dados apresentados são importantes ao considerar que, atualmente, todos os estados que apresentam o sistema de avaliação próprio são assessorados pelo (CAEd), denotando sua abrangência junto aos sistemas estaduais de ensino. Tal amplitude de assessoramento nos estados pode estar aliado a sua vinculação com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2001, por Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo<sup>xi</sup>, que atuou na Secretaria de Educação Básica do MEC de 2015 a 2016 e conduziu a elaboração da BNCC.

É importante salientar que o CAEd também se apresenta como Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd<sup>xii</sup>), credenciada ao MEC como fundação de Apoio da UFJF “através da Portaria MEC/MCTI 086/18, de 03/12/2018, Processo nº 23000.035913/2018-80, e em 2023 obteve o credenciamento por mais 5 anos, através da Portaria MEC/MCTI 221/23, Processo nº 23000.025884/2023-13” (Fundação CAEd, 2023). Ademais, a Fundação se apresenta como entidade privada, sem fins lucrativos, e mantém contratos e convênios com o Instituto Natura, a Associação Bem





Comum, o Instituto Sonho Grande, a Fundação Lemann e o Itaú Social, evidenciando sua vinculação com interesses privados ao tratar da definição da Educação, sobretudo aliando tais interesses ao processo de implantação dos sistemas de avaliação a partir de suas delimitações<sup>xiii</sup>.

O CAEd é destinado a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública. Em seu site sinaliza, por meio de diferentes ações, a garantia do direito de aprender a todas as crianças e jovens:

[...] é referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar. Com foco em pesquisa e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes, o CAEd atua há mais de vinte anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais e estaduais de ensino e instituições e fundações da área educacional. São muitas ações e projetos, inseridos em diferentes contextos, mas cujo objetivo é sempre o mesmo: garantir a todas as crianças e a todos os jovens o seu direito de aprender (CAEd, s. d.).

A organização do CAEd contempla cinco unidades: Unidade de Pesquisa, Unidade de Avaliação, Unidade de Formação, Unidade de Sistemas de Gestão, e Unidade de Administração. Conta, também, com o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), oferecido pela UFJF (CAEd, s. d.).

Ainda, o CAEd atua junto do Governo Federal, dos Estados, dos Municípios, das instituições e das fundações na realização de avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho, objetivando de oferecer dados capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais (CAEd, s. d.).

Ademais, são destacas as produções de material elaborada pelo CAEd, que consistem em revistas destinadas às equipes gestoras das redes de ensino, escolas e professores. As edições das revistas dos sistemas de avaliação estão disponíveis no site do CAEd, em página individual para cada estado, sendo três blocos de revistas: “Revista Contextual/Rede/Sistema”; “Revista dos Gestores” e “Revista do Professor”. Pode-se considerar que as revistas sejam instrumentos que circulam nas redes de ensino, indicando



elementos que circundam a compreensão dos gestores educacionais, como também professores e demais profissionais de educação sobre as avaliações externas e, ainda, potencializam o CAEd em sua atuação de assessorar os diferentes estados brasileiros.

Assim, o CAEd, centrado nos pilares de uma gestão de resultados que prioriza a divulgação em massa, embasa a reelaboração dos currículos e cumpre o papel de construir uma cultura avaliativa no meio educacional. Todas essas características reveladas e exercidas pelo CAEd contemplam um papel na conjuntura mundial, estendem seus domínios ao Estado Avaliador e, automaticamente, às políticas educacionais.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conjuntura do capitalismo, na medida em que transcorrem os processos de reestruturações como mecanismo de superar suas próprias contradições e crises estruturais de acumulação e reprodução, o Estado funciona como exceção permanente, reformulando suas funções de acordo com a soberania do mercado.

Em conformidade aos preceitos neoliberais de reestruturação do capital, no âmbito brasileiro evidenciado a partir dos anos 1990, definiram-se as novas funções do Estado, que atribuíram centralidade à educação como elemento privilegiado na concretização de ajustes anunciados como necessários para formar mão de obra.

Pertinente ao campo econômico neoliberal, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de medidas, praticidade, comparabilidade, *rankings*, hierarquização e padronização. Definição tal que recai sobre o Estado, sobre as políticas públicas e, consequentemente, sobre a Educação. As ações voltadas ao sistema educacional supostamente apontam uma educação de qualidade por meio da lógica do capital, na qual as avaliações recebem centralidade, na perspectiva de que os padrões de excelência estão intimamente relacionados aos resultados das avaliações, que remetem à busca pela eficiência.

Nesse mesmo parâmetro, a avaliação, relacionada aos preceitos neoliberais e entendida como avaliação em larga escala, objetiva diagnosticar as insuficiências na



aprendizagem dos estudantes e, assim, direcionar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas; objetivando chegar à qualidade almejada, são enquadradas desde os ditames do capital. Nesse contexto, estreitamente articulado com o controle e a ampliação das políticas avaliativas, se configura o Estado Avaliador.

Como parte do processo de mudança da função do Estado Avaliador, que considera a lógica do mercado na regulação dos moldes educacionais, o Estado financia ações e desenvolve políticas que promovem a privatização, onde o CAEd se insere e atua. Indicado na assessoria dos sistemas de avaliação que atua com parcerias de empresas e fundações sob alegação de ser necessária para a qualidade educacional, demonstra o mecanismo de controle privado sobre as políticas educacionais, pautada no modelo gerencial, assumindo todas as vertentes e interesses mercadológicos.

Nessa perspectiva, constatou-se a expansão dos sistemas de avaliação, englobando o período entre os anos de 1990 até o ano de 2022, em quase todos os estados brasileiros. Pode-se identificar que somente os estados de Roraima e Rio de Janeiro, isto é, das 27 unidades federativas, apenas 2 não possuem o sistema próprio de avaliação em vigor na atualidade. No caso do Rio de Janeiro, Oliveira (2019) sinaliza que se refere à(s) causa(s) da extinção do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), indicando que está atrelado às questões sindicais e políticas. Nessa direção, foi fortemente repudiado devido ao atrelamento à meritocracia e bonificação, além de inserir-se em uma política combatida pelo sindicato em inúmeros aspectos, tais como: processo seletivo para gestores, remuneração variável, estabelecimento de metas para as escolas, Gestão Integrada da Escola, entre outros. Além disso, o estado entrou em crise econômica profunda com consequente redução de recursos para manutenção das escolas e consequente precarização de diversos serviços, gerando descontentamento de professores e alunos (Oliveira, 2019). Já sobre o caso de Roraima, não foram encontrados resquícios de sistemas de avaliações em outros anos.

Até o ano de 2022, todos estados que apresentam o sistema de avaliação próprio estavam assessorados pelo CAEd, da UFJF. A partir dos dados das avaliações nos estados, certifica-se a aferição nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática,



alinhando e cumprindo as determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que focaliza a alfabetização a partir da apropriação do sistema de escrita alfabético, como também o letramento matemático (Brasil, 2017), no Ensino Fundamental. Sumarizar a qualidade do ensino a partir dessas duas disciplinas sob o discurso democrático de aprender condiz com a padronização dos currículos escolares a partir dos interesses do mercado – legitimando a relação entre avaliação e responsabilização –, adaptando ao seu funcionamento concorrencial: a educação deve atuar de maneira decisiva, provendo as competências e habilidades indispensáveis à qualificação dos novos trabalhadores.

Além disso, foi possível constatar produções de materiais elaborados pelo CAEd junto às Secretarias de Educação de cada estado brasileiro: revistas destinadas às equipes gestoras das redes de ensino, às escolas e aos professores, atuando como vitrine da “qualidade” da educação naquele estado, influenciando nas administrações públicas, escolares e sociedade em geral.

Nessa dinâmica, o CAEd reverbera os sistemas de avaliação de larga escala e atua como operadora de políticas de avaliação no âmbito educacional, objetivando maior controle na formação humana e seu ajustamento ao tipo de trabalhador ideal ao padrão de acumulação capitalista; ainda, justificando o Estado avaliador que se mantém como um sistema classificatório, competitivo, meritocrático e responsabilizador pelo sucesso ou fracasso.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 139-164, 1999.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, 2013.

AUGUSTO, M. H. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, 2015.



BENNETT, R. **Decentralization, local governments, and markets**: towards a post-welfare agenda. Oxford: Clarendon Press, 1990.

BAUER, A. Avaliação de redes de ensino e gestão educacional: aportes teóricos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-28, 2019.

BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F. Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica. **Teias**, [S. l.], v. 19, n. 54, p. 48-62, 2018.

BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. O “estado da avaliação” nos Estados. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Orgs.) **A avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Loyola, 2004. p. 65-75.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da [...]. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre [...]. Brasília: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação [...]. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.



CEARÁ. **Portaria nº 101/00, de 15 de fevereiro de 2000.** Dispõe sobre a Instituição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Spaece. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 2000.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd). Vamos fazer algo notável juntos? CAEd [site], s. d. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/>. Acesso em: 28 mai. 2025.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FUNDAÇÃO CAED. Juntos, pelo direito de aprender. **Fundação CAEd** [site], s. d. Disponível em: <https://fundacaocaed.org.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 28 mai. 2025.

FUNDAÇÃO CAED. **Relatório de Gestão 2023.** Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023. Disponível em: [https://www2.ufjf.br/convenio/wp-content/uploads/sites/70/2025/02/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_2023.pdf](https://www2.ufjf.br/convenio/wp-content/uploads/sites/70/2025/02/Relatorio_de_Gestao_2023.pdf). Acesso em: 28 maio 2025.

GUERRA, D. **Contenção e liberação na política educacional brasileira:** tendências predominantes na política de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2006-2016). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

HARVEY, D. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Manuel Fernando Palacios da Cunha e Melo. **Gov.br**, Inep, s. d. c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/composicao/presidencia/manuel-fernando-palacios-da-cunha-e-melo>. Acesso em: 28 mai. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).** Gov.br,





Inep, s. d. b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 28 maio 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **SAEB** [Sistema de Avaliação da Educação Básica]. Inep [site], s. d. a. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>. Acesso em: 28 maio 2025.

OLIVEIRA, V. M. M. **A trajetória do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro-SAERJ**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OECD). Our history. **OECD** [site], s. d. Disponível em: <https://www.oecd.org/60-years/>. Acesso em: 28 maio 2025.

PASINI, J. F. S. **Políticas de avaliação em larga escala**. Análise do contexto da prática em municípios de pequeno porte. Curitiba: Apris, 2020.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 393-413, 2018.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 493-510, 2015.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2006. p. 67-86.

YANNOULAS, S. C.; SOUZA, C. R. F.; ASSIS, S. G. Políticas educacionais e o Estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 55-67, 2009.

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 245-270, 2007.

ZANARDINI, I. M. S.; ZANARDINI, J. B.; DEITOS, R. A. Do Estado de Bem-Estar Social ao neodesenvolvimentismo: considerações sobre o papel do Estado sob o capital. **Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 72-90, 2020.



ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Recebido em: 20-10-2024

Aceito em: 11-06-2025

<sup>i</sup> O neoliberalismo seria uma suposta solução para as crises do próprio capitalismo, como um “antídoto para ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo que havia muito se achava oculto sob as asas da política pública” (Harvey, 2013, p. 29). O neoliberalismo é, então, uma teoria das práticas político-econômicas que, a partir da premissa do bem-estar da população, enalteceu as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura sólida quanto aos direitos de propriedade (Harvey, 2013).

<sup>ii</sup> Para Bennett (1990), o termo “descentralizar”, no campo do Estado, seria redistribuir recursos, espaços de decisão, competências, atribuições de responsabilidades, isto é, redistribuir poder político-econômico em cada formação econômico-social específica. A descentralização no plano da reforma do Estado brasileiro, de acordo com Zanardini (2008), refere-se à privatização no sentido estrito, em que ocorre a transferência de empresas estatais à propriedade privada; transferência da exploração de um serviço público da administração pública para a administração privada e a terceirização dos serviços de apoio à administração pública.

<sup>iii</sup> Para mais informações, ver Afonso (2013).

<sup>iv</sup> A partir da LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, junto do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2006, a partir da Lei nº 11.274/2006, que modificou a LDB nº 9.394/1996, ampliou o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração, com matrícula obrigatória para crianças a partir dos 6 anos de idade (Brasil, 2006). Em 2009, a definição de educação obrigatória foi modificada, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade, agora não mais vinculada a uma etapa da Educação Básica, mas a uma faixa etária, dos 4 aos 17 anos de idade, que corresponderia às etapas da Pré-escola ao Ensino Médio (Brasil, 2009); apesar de a emenda ser de 2009, apenas no ano de 2013, por meio da Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), os dispositivos da LDB foram modificados (Araújo; Cassini, 2017, p. 569 *apud* Guerra, 2020, p. 99).

<sup>v</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi criada em 1948 (na época era chamada de Organização para a Cooperação Econômica) para executar o Plano Marshall, financiado pelos Estados Unidos para a reconstrução de um continente devastado pela Segunda Guerra Mundial. Ao fazer governos individuais reconhecerem a interdependência de suas economias, abriu caminho para uma nova era de cooperação, que mudaria a face da Europa (OECD, s. d.).

<sup>vi</sup> Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturas, e em decorrência do estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista pelas metas da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), tornou-se referência: “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a *educação básica e a base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (Brasil, 2014, grifo nosso). Para mais informações sobre o Saeb, ver Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, s. d. a).

<sup>vii</sup> O Provão foi implementado em 1996, avaliando cursos de três áreas do conhecimento – administração, direito e engenharia civil – e ampliou sua abrangência gradualmente. Em sua última edição, em 2003, a aplicação do Provão alcançou 30 áreas do conhecimento.

<sup>viii</sup> Para mais informações, ver Inep (s. d. b), “O que é o Pisa”.

<sup>ix</sup> O Spaeece foi criado em 1992, na gestão de Ciro Gomes, tomando força a partir de 2000, na segunda gestão de Tasso Jereissati, institucionalizada a partir da Portaria nº 101/2000 (Ceará, 2000). O Ceará é referência nas publicações do BM, com os menores índices de pobreza de aprendizagem do Brasil; conta com 10 dos



20 municípios melhor classificados no *ranking* do Ideb. Sobral é destaque: saiu da posição 1.366º para ficar em 1º nacional no Ideb tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental; esse sucesso decorre da avaliação de terceira geração, que associa seus resultados à responsabilização, as quais estão vinculadas às “sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375), contribuindo para a criação de um sistema de *accountability*, que premia instituições escolares e atores educacionais como forma de estímulo e mobilização por melhores resultados na avaliação.

<sup>x</sup> Algumas avaliações possuem o ano de criação que não correspondem ao modelo atual, por exemplo: o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (Saveal) (AL) regulamentou somente em 2011. O Spaece (CE) em 2003; o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo Paebs (ES) regulamentou em 2008; o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb) (ES) regulamentou somente em 2017. E, ainda, há casos da substituição de uma avaliação por uma nova em formato e denominação, exemplo: Paraná, Distrito Federal e Sergipe.

<sup>xi</sup> Possui graduação em Engenharia de Telecomunicações pelo Instituto Militar de Engenharia (1978), mestrado em Ciências Sociais Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1991) e doutorado em Ciências Sociais: Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1997). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação educacional, educação, avaliação de políticas públicas, gestão escolar e avaliação. Para mais informações, ver Inep (s. d. c).

<sup>xii</sup> Para mais informações, ver Fundação CAEd (s. d.).

<sup>xiii</sup> Conforme assevera Rikowski (2018, p. 400), engendra-se a “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas” e não mais, ou não mais neste momento histórico, sua privatização direta.

