



A Qualidade como Métrica: Gerencialismo e a Erosão da Democracia na Escola Pública Brasileira

Quality as a Metric: Managerialism and the Erosion of Democracy in Brazilian Public Schools

La calidad como indicador: la gestión empresarial y la erosión de la democracia en las escuelas públicas brasileñas

Maria Fabiana da Silva Costa¹
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Inalda Maria dos Santos²
Universidade Federal de Alagoas, Brasil.

Yasmin Santos Marques³
Universidade Federal de Alagoas, Brasil.

Resumo

Este estudo analisa como a concepção de qualidade educacional sob a lógica neoliberal, pautada em indicadores numéricos e índices de desempenho, tem reconfigurado as práticas pedagógicas e de gestão nas escolas brasileiras. Metodologicamente, o estudo emprega uma abordagem qualitativa por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura e Análise Temática. Seguindo critérios específicos, seis teses e dissertações foram selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, para análise. Argumenta-se que a lógica gerencialista, institucionalizada a partir da Reforma do Estado de 1995, intensificou os mecanismos de regulação, priorizando a eficiência produtivista em detrimento dos processos de gestão democrática. O estudo demonstra que esse cenário, orientado pela métrica de resultados e pela performatividade, converte a escola em um mecanismo de controle, resultando na padronização, intensificação e precarização do trabalho docente e na erosão da democracia.

Palavras-chave: qualidade educacional; gerencialismo; Estado avaliador; escola pública.

¹ Doutora. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9418-0820>. E-mail: mariafabiana.costa@ufpe.br

² Doutora. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5520-2668>. E-mail: inalda.santos@cedu.ufal.br.

³ Mestranda. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2105-2496>. E-mail: yasmin.marques@cedu.ufal.br



Abstract

This study analyzes how the conception of educational quality under neoliberal logic, based on numerical indicators and performance indices, has reconfigured pedagogical and management practices in Brazilian schools. Methodologically, the study employs a qualitative approach through a Systematic Literature Review and Thematic Analysis. Following specific criteria, six theses and dissertations were selected from the Digital Library of Theses and Dissertations and the Theses and Dissertations Catalog for analysis. It is argued that the managerialist logic, institutionalized after the 1995 State Reform, intensified regulatory mechanisms, prioritizing productivist efficiency to the detriment of democratic management processes. The study demonstrates that this scenario, guided by results metrics and performativity, converts the school into a control mechanism, resulting in the standardization, intensification and precariousness of teaching work and the erosion of democracy.

Keywords: educational quality; managerialism; evaluative status; public school.

Resumen

Este estudio analiza cómo la concepción de la calidad educativa bajo la lógica neoliberal, basada en indicadores numéricos e índices de desempeño, ha reconfigurado las prácticas pedagógicas y de gestión en las escuelas brasileñas. Metodológicamente, el estudio emplea un enfoque cualitativo a través de una Revisión Sistemática de la Literatura y un Análisis Temático. Siguiendo criterios específicos, se seleccionaron seis tesis y disertaciones de la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones y del Catálogo de Tesis y Disertaciones para su análisis. Se sostiene que la lógica gerencialista, institucionalizada luego de la Reforma del Estado de 1995, intensificó los mecanismos regulatorios, priorizando la eficiencia productivista en detrimento de los procesos de gestión democrática. El estudio demuestra que este escenario, guiado por métricas de resultados y performatividad, convierte a la escuela en un mecanismo de control, resultando en la estandarización, intensificación y precariedad del trabajo docente y la erosión de la democracia.

Palabras clave: calidad educativa; gerencialismo; estado evaluativo; escuela pública.

INTRODUÇÃO

A difusão do pensamento neoliberal na realidade brasileira se intensifica na década de 1990 com o impacto do Consenso de Washington na condução de políticas educacionais, tendo como premissas fundamentais a busca da competitividade, a eficácia e a eficiência econômica. Especialmente a reforma do Estado brasileiro empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, teve por pressuposto a necessidade de se consolidar um modelo de desenvolvimento que fosse pautado, por um lado, numa sociedade educada e, por outro, numa economia altamente competitiva, de forma que o progresso signifique o modo mais avançado de uma nação produzir.

Na educação, a lógica de mercado passa gradativamente a assumir espaço na atuação do Estado alterando substancialmente o sentido da escola pública e do saber produzido:

O saber não é mais um bem que se adquire para fazer parte de uma essência universal do humano, como no antigo modelo escolar, que diga-se de passagem, reservava esse bem supremo a poucos – mas, um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse. (Laval, 2019, p. 48)

Em meados do século XX, é difundida com muita ênfase a tendência conhecida como “capitalização do saber”, que tem provocado mudanças profundas na função social das escolas e universidades e no papel dos professores, que passam a se tornar “*empreendedores de si*” numa mistura entre ensino, pesquisa e gestão, tendo a forte presença das parcerias público-privadas, que induzem a atuação do fazer pedagógico a acontecer dentro da lógica da *performatividade*.

A razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado. As lógicas de eficiência que vêm se impondo não são “axiologicamente neutras”, como dizem os gestores que gostam de posar de filósofos ou sociólogos: elas não são apenas técnicas, mas, ao contrário, profundamente culturais e políticas (Laval, 2019, p. 68)

O modelo gerencial de gestão passa a ser introduzido no campo escolar tido como meio de profissionalizar e otimizar os serviços públicos. Nesse contexto, situam-se os princípios que orientaram a reforma: desburocratização, descentralização, transparência, *accountability*, profissionalismo, ética, competitividade e a ênfase no cidadão-cliente. Observa-se que a educação e a instituição escolar passaram a assimilar a gestão gerencial como o caminho para o desenvolvimento de formas de aprendizagem ao longo da vida, influenciados pelos reformadores da educação, fazendo a transição de uma *lógica dos conhecimentos* para uma *lógica da competência*.

Nesse sentido, a gestão democrática, tão defendida desde os Pioneiros da Escola Nova, é disputada em meio a discursos e práticas que passaram a fazer parte do cotidiano da educação como forma de organização e produção da escola

em nome de políticas de resultados.

Dessa forma, o sentido de qualidade deixa de ser um projeto de emancipação social (Tonet, 2018) para se tornar uma ferramenta de controle. Como destacado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 44, grifo nosso):

A apropriação operada não era suficiente aos designios governamentais, tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade, cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; **a melhoria de qualidade como adequação ao mercado** e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor.

Ou seja, o gerencialismo neoliberal reconfigura as práticas de gestão e o trabalho docente ao reduzir a qualidade educacional a métricas quantificáveis, esvaziando o sentido político da participação e da autonomia. A bandeira da qualidade educacional levantada pelos arautos da reforma educacional, especialmente a partir da década de 1990, captura o sentido de melhorias educacionais necessárias para a formação da classe trabalhadora, para sentidos métricos que nem sempre correspondem à realidade. Estudos realizados no estado de Pernambuco, a exemplo do trabalho intitulado “Políticas de Avaliação Educacional no Estado de Pernambuco: contra números, há argumentos!”, publicado por Santos (2016) há uma década, já indicavam a preocupação dos riscos em se considerar nos processos de avaliação por métrica o foco no fim, não importando os meios para a elevação dos índices.

Esses dados merecem atenção no sentido de que nem sempre refletem a realidade da escola. Ouvimos relatos que indicam fortemente que existe falseamento de resultados no estado. As fraudes funcionam, nesse contexto, como uma válvula de escape da escola que é pressionada constantemente a melhorar os resultados dos seus índices, principalmente porque esses envolvem recompensas e sanções, através de uma política de responsabilização. (Santos, 2016, p. 16)

O empresariado, a elite brasileira do capital financeiro e industrial, imbuídos pelo sentido de qualidade educacional metrificável, em que os resultados representam a “verdadeira melhoria educacional”, desvia-se o foco do sentido da

escola pública, transformando-a em uma empresa que na sua finalidade deve bater as metas estabelecidas.

Para tanto, as formas de controle e regulação vão sendo ampliadas ao longo dos governos neoliberais, visando à criação e ao aperfeiçoamento de instrumentos que, além de reduzirem cada vez mais as possibilidades de práticas democráticas nas escolas, inserem os docentes na lógica de resultados, passando a responsabilizá-los com a introdução de medidas de *accountability*⁴ identificadas com pressupostos da chamada *New Public Management*.

A NGP emerge como uma dinâmica do neoliberalismo e do gerencialismo, que põe em prática diversos e distintos instrumentos que servem à estratégia gerencial, a fim de redefinir não só a política, mas sobretudo a prática estatal. (Pereira; Marques; Lima, 2025, p. 5)

O sentido de qualidade métrica coloca na escola pública os princípios da gestão privada, em que as avaliações passam a representar o objetivo final da educação e esvaziam as possibilidades de uma construção democrática, pois passam a regular o trabalho pedagógico e de gestão com instrumentos de fiscalização e controle, inviabilizando o fortalecimento da gestão democrática.

O debate em torno da democracia é amplo e complexo e no contexto brasileiro mais do que nunca a democracia tem sido questionada e a percepção social de seu significado varia a depender das condições de classe e do ambiente político. Nesse sentido, destacamos o debate contemporâneo acerca da fragilidade da democracia brasileira, a partir das reflexões de Rancière (2014), na sua obra “O ódio à democracia”, a qual apresenta críticas à democracia representativa, pois que:

As democracias realmente existentes não fazem a menor questão de que sejam construídas vontades coletivas. Para elas, é suficiente admitir formalmente que os parlamentos são locais onde o pluralismo político tem o seu lugar. Os cidadãos estão acostumados a acreditar no bordão democrático de que as assembleias representativas são o reflexo da sociedade (Mendonça; Vieira Júnior, 2014, p. 112).

A partir dessa perspectiva, compreendemos que a educação no Brasil ainda é fortemente guiada pela meritocracia, pela inteligência como algo dado (natural) e pela lógica de alguém que sabe e outro que não sabe, Rancière (2014) afirma que

⁴ Constituíram palavras-chave os seguintes vocábulos, comuns na literatura sobre a *accountability*: participação, transparência, controle social, fiscalização, publicização, prestação de contas, responsabilização, sanção e bonificação. Embora tenhamos consciência de que esse conjunto não encerra o léxico implicado na ideia de *accountability*, acreditamos ser suficientemente representativo do vocabulário da reforma da educação básica brasileira no período amostrado. (Schneider, 2019)

essa noção de educação produz desigualdades e distancia a escola de ser lugar de democracia.

Tal movimento impulsionou a redefinição de conceitos fundamentais para a educação pública, como qualidade e democracia. Enquanto no campo progressista esses termos são entendidos como direitos coletivos e inalienáveis, no contexto da NGP, qualidade passa a ser sinônimo de resultados quantitativos, medidos por avaliações externas padronizadas, como o IDEB. A democracia, por sua vez, é reinterpretada como livre iniciativa, promovendo a ideia de que a competição entre escolas elevará o padrão educacional, ignorando as desigualdades sociais e econômicas inerentes ao sistema (Pereira; Marques; Lima, 2025, p. 12)

Metrificando a qualidade no neoliberalismo, busca-se justificar o foco nos resultados e convencer a sociedade de sua validade. Ao mesmo tempo, são promovidas a responsabilização dos sujeitos pelo desempenho escolar, a padronização das práticas pedagógicas sob a égide do mercado e a neutralização do pensamento crítico em favor de processos mensuráveis e são introduzidos os princípios de competitividade de mercado entre as escolas, desconsiderando os aspectos sociais e econômicos que a escola está inserida.

Do meio dessas argumentações, surge a seguinte questão norteadora: como os ideais neoliberais remodelaram a concepção de qualidade educacional brasileira e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas? A fim de responder a essa questão, o objetivo geral deste estudo foi analisar como a concepção de qualidade educacional sob a lógica neoliberal, pautada em indicadores numéricos e índices de desempenho, tem reconfigurado as práticas pedagógicas e de gestão nas escolas brasileiras.

Este estudo utiliza uma abordagem qualitativa, estruturada por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) guiada pela estrutura de Okoli (2019). A análise do *corpus* foi conduzida por meio de Análise Temática (Braun; Clarke, 2006) para organizar sistematicamente os resultados. O *corpus* (Quadro 1) foi coletado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), sem restrições temporais para garantir uma busca abrangente. O processo de busca utilizou palavras-chave específicas, incluindo “Políticas de avaliação no Brasil”, “Avaliação educacional no Brasil” e “Avaliações externas e neoliberalismo no Brasil”.

Além disso, foram delineados critérios de inclusão e exclusão. O estudo incluiu apenas teses e dissertações em português que abordassem as origens do neoliberalismo no Brasil e o percurso das políticas educacionais entre 1990 e 2019. Duplicatas e trabalhos com acesso restrito foram excluídos. O processo inicial de busca resultou em sessenta textos e, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, emergiram-se seis textos, esses foram organizados cronologicamente para posterior análise.

A seção subsequente examina como o gerencialismo educacional manifesta um viés tecnocrático-autoritário por meio do estabelecimento do Estado avaliador, que vem minando os princípios democráticos nas escolas públicas brasileiras. Por fim, a seção final critica a redução da qualidade educacional a métricas quantificáveis, traçando a evolução histórica de marcos políticos importantes entre 1990 e 2019, revelando as transformações pelas quais o sistema público de educação passou durante esse período.

GERENCIALISMO: ESTADO AVALIADOR E A EROSÃO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A luta pela defesa da democracia resulta de ampla mobilização de movimentos sociais e populares, educadores, cientistas, profissionais liberais, artistas e população em geral que culminou na aprovação da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, concordamos com os argumentos desenvolvidos por Cervi (2013, p. 107), a qual destaca a centralidade que a democracia assumiu no debate junto à sociedade na década de 1980 e a exigência da “escola como um lugar para aprender a exercer a democracia”, bem como a estreita relação entre esta e a função social da escola. Ou seja, nos espaços coletivos de decisão e escolhas, nos identificamos com a escola e identificamos a sua função social. O contrário também é verdadeiro, quanto mais gerencial a escola, quanto menos espaços de diálogo e decisão coletiva, menos nos reconhecemos, nos identificamos e mais distante estará essa escola de exercer a sua função social.

Essa estreita relação entre gestão gerencial e a função social da escola se desenvolve no controle, no silêncio, na cobrança, na responsabilização, no adoecimento, os quais impedem que a gestão democrática se realize e se fortaleça. No contexto atual, vivenciamos uma crise da democracia, uma crise de valores e de

perdas de direitos sociais conquistados ao longo da história política brasileira. O alerta sobre a atuação da educação pública ser substituída (ou estar em risco) por formas privadas de escolarização (Baltodano, 2025) se apoia nos argumentos reflexivos de Ravitch (2011) quando afirma, referindo-se à realidade americana, a forte presença de políticas neoliberais:

Atualmente, a educação pública está em perigo. Os esforços para reformar a educação pública estão, ironicamente, diminuindo sua qualidade colocando em risco sua própria sobrevivência [...]. Como nação, precisamos de um sistema de educação pública forte e vibrante [que] é um elemento fundamental de nossa sociedade democrática. Nossas escolas públicas têm sido o caminho para oportunidades e uma vida melhor para gerações de americanos [...]. Na medida em que as fortalecemos, fortalecemos nossa democracia (Ravitch, 2011, p. 241-242)

Essa realidade não se distancia da brasileira, uma vez que presenciamos o protagonismo de certas corporações na prestação de serviços aos sistemas públicos, com destaque para o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Fundação Lemann (Adrião; Domiciano, 2018). Isso se reflete nos mecanismos de mercantilização e privatização na educação que se materializam (em risco)

por meio do funcionamento de escolas como empresas, pelo fomento de parcerias público-privadas, pela venda de materiais didáticos, elaboração de currículos, formação do corpo docente, aplicação e processamento de avaliações em larga escala, ou até mesmo por meio da venda de “pacotes” completos de serviços educacionais (Croso; Magalhães, 2016, p. 21-22).

Diante desse cenário, urge o movimento de reivindicação da educação pública como um bem público na defesa da dignidade dos cidadãos e da ampliação dos direitos humanos e políticos — como educação e saúde —, a luta pela sociedade democrática constitui elemento fundamental em contraposição às políticas neoliberais com forte influência na educação e na sociedade. Nesse sentido, é necessário que a qualidade enquanto melhorias na escola, sejam elas infraestruturais, de salários, de formação ou de materiais pedagógicos, esteja a serviço de uma formação que ultrapasse a compreensão de formação de mercadoria para o capital. Os instrumentos de gestão democrática são inviabilizados no cotidiano escolar pela dinâmica da gestão voltada para resultados. A busca pelos resultados captura todo o tempo escolar, seja na gestão ou nos processos de ensino e aprendizagem.

O que se vivencia nas escolas públicas brasileira é um processo de padronização, engessamento e controle, de modo que os espaços de debate e decisão não são só inviabilizados como também perdem o significado diante de tantos pacotes prontos e expertises de entendedores de educação determinando as políticas. A atuação dos agentes privados na educação pública vem transformando as relações de trabalho dentro das instituições escolares com a adoção de pressupostos gerenciais que alteram a cultura organizacional, por meio da otimização de recursos, redução de custos, ênfase no cliente, política de resultados, metas etc., ou seja, forte ênfase nos processos de gestão e avaliação, tendo por base critérios como meritocracia, desempenho e competitividade.

A ideia de qualidade neoliberal na educação, consolidada a partir da década de 1990, pode ser sintetizada como uma transposição da lógica de mercado e do setor produtivo para o campo educacional. Sob essa perspectiva, a educação deixa de ser vista primordialmente como um direito social amplo para ser tratada sob um viés utilitarista e pragmático, focada na preparação de indivíduos como produtores e consumidores para o mercado. No entanto, como destaca Esquinsani e Dametto (2018, p. 294):

aquilo que se concebe como qualidade, como atributo relacionado à ação educacional, é um objeto cuja existência é historicamente situada e discursivamente instituída. Em outros termos, aquilo que se concebe como qualidade na educação não existe fora de um arranjo estratégico específico, sendo dessa conjuntura que se origina sua eficácia como dizer verdadeiro.

Ao situarmos a nossa reflexão sobre o sentido de qualidade nas políticas educacionais brasileiras, realizamos um breve retorno à década de 1930, quando o Governo Provisório (1930–1934) criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Nesse período, a qualidade, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros (1932), era associada a valores democráticos de universalização do acesso e igualdade de ensino para todos, buscando estimular a criatividade e a individualização do educando em oposição ao conceito estático de ensino tradicional.

Sob o governo de Getúlio Vargas, a qualidade passou a ser medida pelo pragmatismo e utilitarismo, visando à formação de um sujeito disciplinado para o Estado moderno e industrial. A qualidade era definida pela adequação à divisão

econômico-social do trabalho. Nesse período de desenvolvimentismo, a qualidade foi vinculada à Teoria do Capital Humano, na qual a educação é vista como um investimento no “fator humano” para aumentar a produtividade econômica.

Durante o regime militar, a qualidade foi moldada pela Administração por Objetivos (APO), transposta do setor empresarial. Os marcos centrais eram a eficiência, a produtividade, o acesso como indicador e a formação de mão de obra. O objetivo era formar cidadãos capazes de participar eficazmente das atividades produtoras da nação. (Esquinsani; Dametto, 2018); (Fonseca, 2009).

Na década de 1990, a performatividade e o Estado avaliador marcam a ascensão da ideologia neoliberal e do gerencialismo nas políticas educacionais brasileiras. A qualidade, então, sofre uma profunda mudança de sentido, passa a ser medida quase exclusivamente pelo desempenho em avaliações padronizadas de larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), gerando rankings e comparações estatísticas.

O Estado deixou de ser o provedor direto para se tornar o avaliador que afere resultados de serviços (muitas vezes geridos pela esfera privada) e, a partir da Gestão da Qualidade Total (TQM), passa a utilizar conceitos como cidadão-cliente (aluno), assim como a lógica da educação como mercadoria.

A MÉTRICA COMO SENTIDO DE QUALIDADE EDUCACIONAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A implementação do projeto neoliberal brasileiro na década de 1990 ocorreu de forma gradual, as administrações iniciais lançaram as bases para a posterior institucionalização a partir da Reforma do Aparelho do Estado de 1995.

Os governantes dos anos de 1990, buscando desvencilhar-se da crise econômica dos anos de 1980, estruturam, nas palavras do pensador britânico Christopher Norris, “uma verdadeira contrarrevolução nas esferas social, política e ideológica”. Embora o autor refira-se ao governo Thatcher, na Inglaterra (1979-1990), o paralelo com a situação nacional é procedente até por ter sido aquele o primeiro exemplo da vaga neoliberal que caracterizaria inúmeros governos nessa década, nas mais variadas partes do planeta. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 44).

Desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990–1992), como destacam Santana, Antunes e Fraga (2020, p. 16):

Uma mirada rápida sobre a trajetória desse ideário em nosso país indica que ele e seus processos regressivos começaram a ser implantados no Brasil no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), permaneceram no de Itamar Franco (1993-1994) e intensificaram-se com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência (1995-1998 e 1998-2002), permitindo denominar os anos 1990 como a década da política neoliberal e da desertificação social (Antunes, 2004). Os governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016) romperam com algumas características do neoliberalismo stricto sensu, mas mantiveram seus elementos essenciais. Mais recentemente, no fim dos anos 2010, nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-), há um aprofundamento do receituário neoliberal e de suas políticas regressivas, avançando no processo de devastação social.

Ao realizar um levantamento dos principais marcos das políticas educacionais para a Educação Básica entre os anos de 1990 e 2019 (Quadro 1), período marcado pela consolidação do Estado avaliador, buscamos identificar nos marcos das políticas educacionais no Brasil a progressiva implementação de sistemas de avaliação, internos e externos, sob a égide da *accountability*, fortalecendo o Estado avaliador no âmbito das políticas educacionais e constituindo não apenas uma ferramenta técnica, mas um mecanismo de regulação gerencial que visa subordinar a escola pública à eficiência produtivista e à lógica do mercado. Apesar dos diferentes matizes ideológicos destes governos (Collor, Itamar, FHC, Lula, Dilma, Temer), há uma subordinação ativa à lógica do mercado que perpassa cada período.

Quadro 1 – Breve levantamento dos marcos educacionais – 1990 a 2019⁵

Chefe de Estado	Período/Ano
Marcos na Educação	Referências
Fernando Collor de Mello	1990
Surgimento das políticas de “Educação para Todos”, estabelecidas durante a Conferência Mundial de Jomtien, com o objetivo de centralizar a educação como chave para o desenvolvimento econômico, lideradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e apoiadas por entidades internacionais, como o Banco Mundial.	Magalhães (2022); Idalino (2021); Oliveira (2023); Madureira (2022); Esteves (2020).
Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB),	

⁵ Com base em seis pesquisas, entre teses e dissertações escolhidas, conforme os critérios de elegibilidade que abordam pontos-chaves para a compreensão do percurso das políticas educacionais e os governantes que encabeçaram essas propostas.

influenciada pelas exigências do Banco Mundial, marcando a entrada do Brasil no escopo de um Estado avaliador.	
Políticas educacionais não são abordadas diretamente.	
Itamar Franco	1993
Políticas educacionais não são abordadas diretamente.	
Plano Decenal de Educação para Todos 1993–2003.	
Criação oficial do SAEB pela portaria nº 1.795, marcando o foco na qualidade educacional no discurso nacional.	Magalhães (2022); Idalino (2021); Madureira (2022); Esteves (2020).
Fortaleceu as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental.	
Construiu as bases econômicas para a implementação do neoliberalismo com a criação do Plano Real.	
Fernando Henrique Cardoso	1995 a 2002
O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado passa a impulsionar os princípios gerenciais na gestão pública, com ênfase na eficiência.	
Inicia-se a terceirização dos processos do SAEB, alterando seu funcionamento.	
Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9.394/96), que enfatiza uma abordagem educacional descentralizada.	Santos (2022); Magalhães (2022); Idalino (2021); Oliveira (2023); Madureira (2022); Esteves (2020).
Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).	
Inicia-se a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado oficialmente no final de 2001.	
Promulgação do PNE (2001–2011), que estabelece metas para as diversas etapas do ensino, visando ao fortalecimento da infraestrutura, da qualidade e da formação profissional.	
Início das políticas neoliberais na educação brasileira.	
Luís Inácio Lula da Silva	2003 a 2010
Não foi observado inicialmente nenhum desvio significativo em relação às políticas neoliberais de FHC.	
Há um salto no número de instituições de nível superior e na quantidade de alunos de 1996 para 2005.	
O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é aprovado em 2006, substituindo o FUNDEF para expandir o financiamento da educação.	Santos (2022); Magalhães (2022); Idalino (2021); Madureira (2022); Esteves (2020).
O Decreto 6.094 de 2007 institui o Compromisso Todos Pela Educação para promover a responsabilização pelo desempenho escolar.	
O SAEB se reestrutura, criando a Prova Brasil, integrando Português e Matemática às avaliações nacionais.	
Introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para monitorar a qualidade da educação por meio da análise do fluxo escolar e de métricas de aprendizagem.	
Os resultados da Prova Brasil contribuem para os valores do IDEB, marcando o início de um foco nacional em índices educacionais.	
Dilma Rousseff	2011 a 2016
O Plano Nacional de Educação (2014–2024) enfatiza melhorias de qualidade vinculadas aos resultados do IDEB no PNE.	Santos (2022); Magalhães (2022); Idalino (2021); Esteves (2020).
Inclusão da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no SAEB, conforme Portaria nº 482.	

Estabelece a sistemática para a realização das avaliações do SAEB: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB).	
O governo assumiu o compromisso de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade (final do 3º ano do ensino fundamental – anos iniciais).	
Portaria nº 369/2016 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB).	
Michel Temer	2017
Promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a promover políticas educacionais abrangentes com foco nos direitos de aprendizagem.	Santos (2022); Magalhães (2022); Idalino (2021).
Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55/2016 estabelece o controle de gastos por meio de um Novo Regime Fiscal, afetando as dotações e o panorama educacional.	
Medida Provisória (MP) 746/16, de 23 de setembro de 2016, que tem como propósito a flexibilização dos currículos do ensino médio e, em paralelo, a ampliação progressiva da jornada escolar.	
O Decreto 9.432/2018 estabeleceu que cabe ao MEC, através do INEP, definir a concepção pedagógica das avaliações e dos exames.	
Jair Messias Bolsonaro	2019
Publicação da Portaria nº 271, de 22 de março de 2019, deixando estabelecidas novas diretrizes para a realização do SAEB no ano de 2019. Mas, em 25 de março de 2019, é publicada a Portaria nº 689/2019, que retirou os efeitos da portaria nº 271/2019.	Magalhães (2022); Idalino (2021).
Portaria nº 458/2020 traz normas complementares ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.	
Emenda Constitucional nº 108/2020 dispõe sobre o FUNDEB.	
A Portaria nº 445/2021 institui o Grupo de Trabalho, no âmbito do MEC, com a finalidade de discutir a atualização do SAEB e do IDEB.	
Portaria nº 250/2021, estabeleceu as diretrizes de realização do SAEB no ano de 2021.	

Fonte: Elaboração das autoras, 2026.

No governo de Collor (1990), os marcos das políticas para educação refletem o que a literatura internacional já retomava de aspectos ideológicos, como a Teoria do Capital Humano e a perspectiva salvacionista da educação como chave para o desenvolvimento econômico. Como destacado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 46):

Importa sublinhar a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças do mercado – com as correspondentes políticas de liberalização, desregulamentação e outras – e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas.

Para as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista, o governo Fernando Collor de Melo (1990–1992) deflagrou “o processo de ajuste da economia brasileira às

exigências da reestruturação global da economia.” (2007, p. 46). Como destacado no Quadro 1, as orientações internacionais para a educação brasileira, estabelecidas durante a “Conferência Mundial de Educação para Todos” de Jomtien em 1990, disseminavam a ideia de que para “sobreviver” à concorrência de mercado na “[...] máxima salvacionista —, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990”. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 47). Dessa forma, “os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos”. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 48, grifos do autor)

O SAEB emergiu inicialmente da necessidade de mensuração de dados pelas exigências do Banco Mundial, para que seus resultados pudessem servir de sustentação aos arautos das reformas educacionais e para alcançar as metas estabelecidas para o Brasil em Jomtien até a próxima conferência em Dakar, marcando a entrada do Brasil no escopo de um Estado avaliador, de modo que:

Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnóstico, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e do Caribe, no que toca à educação quanto à economia (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 47).

O Plano Decenal de Educação para todos, no entanto, foi implementado no governo de Itamar Franco (1992–1995), vice de Fernando Collor de Melo (1990–1992) durante os seus dois primeiros anos de mandato e interino após o seu impeachment, até a sucessão por Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995–2003). Esse governo também criou oficialmente o SAEB pela Portaria nº 1.795, marcando o foco na qualidade educacional no discurso nacional. Esses dois primeiros governos marcam nas políticas educacionais brasileiras a perspectiva de qualidade neoliberal, impulsionada por diretrizes de órgãos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que condicionaram financiamentos a reformas educacionais baseadas na desregulamentação, privatização e controle por resultados.

A qualidade passou a ser ditada por padrões internacionais de satisfação de *necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS)* (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007), favorecendo a racionalidade tecnológica necessária ao capital. A década de 1990 foi marcada por muitas políticas de cunho internacional que contribuíram para

o que Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) denominaram de consolidação do consenso. Além da Conferência Mundial de Educação para Todos, diversos documentos foram elaborados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), UNESCO, bancos, a exemplo do Banco Mundial (BID), e os próprios reformadores com diversas “recomendações educacionais” para o Brasil e para a América Latina.

O governo de FHC institucionalizou esse Estado avaliador, pois seu governo, com base no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995, criou leis que colaboraram para o aprofundamento dessas políticas. O público-privado, que até então não era possível, passa a ser através da Lei das Parcerias Público-Privadas (PPPs) (Lei nº 11.079, sancionada em 30 de dezembro de 2004), facilitando que o setor privado dispute o sentido das políticas educacionais no país, o tipo de homem que se quer formar e os recursos para a educação.

A promulgação da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação (2001–2011) e a criação do FUNDEB (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007) acontecem em meio a disputas de projetos societários que já aparecem nos documentos citados, reforçando o alinhamento das políticas educacionais com uma educação que favorecesse o processo de privatização da educação e uma formação voltada para os interesses de mercado. Esse alinhamento reforça a redução da qualidade a uma métrica estatística, com exames padronizados para ranquear sistemas.

No governo Lula da Silva (2003–2011), não são notadas mudanças na ideologia regente dos aparelhos governamentais, logo, continuam sendo sustentadas políticas educacionais alinhadas ao mercado. Essa inalterabilidade advém das reformas iniciadas desde 1990 e, devido à crise do capital, a ideologia neoliberal continuou adentrando outras camadas da sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação passou a ser um grande alvo dessa ideologia.

Quanto às políticas, destaca-se o Decreto 6.094, de 2007, que institui o “Compromisso Todos Pela Educação” para promover a responsabilização pelo desempenho escolar. Essa política, como destacado por Martins (2016), congregava diversos setores da sociedade, sendo determinante para consolidar uma concepção de qualidade educacional neoliberal pautada pelo utilitarismo e pela métrica de resultados.

O discurso da qualidade educacional se amplia em meio a documentos e falas que difundem a lógica de que a gestão privada é mais eficaz que a gestão pública, apresentando “soluções” para melhorar a educação. A mudança do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para expandir o financiamento para toda a educação básica acaba também ampliando o campo de disputa pelo financiamento educacional.

A introdução de índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para monitorar os resultados da Prova Brasil e a qualidade da educação por meio da análise do fluxo escolar e de métricas de aprendizagem, marca o início de um foco nacional em índices educacionais que possibilitem ampliar o controle e a responsabilização através dos resultados.

No governo de Dilma Rousseff (2011–2016), o Plano Nacional de Educação (2014–2024) enfatizou melhorias de qualidade vinculadas aos resultados do IDEB no PNE, incluiu a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no SAEB, conforme Portaria nº 482 e estabeleceu a sistemática para a realização das avaliações do SAEB: ANRESC (Prova Brasil) e ANEB. Além disso, a Portaria nº 369/2016 instituiu o SINAEB, marcando um período de políticas com foco em avaliações e sistemas de avaliação.

Outro marco importante ocorreu durante o governo Temer (2016–2019), esse que teve sua ascensão através do impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Dessa forma, o governo Temer levou as políticas educativas a uma onda de conservadorismo, revitalizando os princípios neoliberais alinhados às reformas educacionais. Ademais, com a promulgação da Base Nacional Curricular (BNCC), esse governo passou a promover políticas com foco nos “direitos de aprendizagem”.

Ou seja, a PEC 55/2016, que estabeleceu o controle de gastos por meio de um Novo Regime Fiscal, afetando as dotações e o panorama educacional. A MP 746/2016, que tem como propósito a flexibilização dos currículos do ensino médio e, em paralelo, a ampliação progressiva da jornada escolar; e o Decreto 9.432/2018, que estabeleceu que cabe ao MEC, através do INEP, definir a concepção pedagógica das avaliações e dos exames.

As políticas de Temer desviam o foco do “como avaliar” para “o que avaliar”. A concepção de avaliação se destaca diante de um período de mudanças no campo do trabalho ao mesmo tempo que se amplia o controle dos gastos estabelecido pela PEC 55, que reflete o princípio gerencialista, típico da Gestão da Qualidade Total (TQM) transposta para a educação.

A centralidade da BNCC está no “direito de aprender” e em competências mensuráveis, focando em competências técnicas em detrimento de uma formação humana integral. Ou seja, traduz-se a qualidade na capacidade de preparar a força de trabalho para ser vendida e explorada. A flexibilização curricular mencionada na MP 746/16 é característica do modelo neoliberal, que apresenta uma formação flexível e empreendedora para os filhos da classe trabalhadora. O governo Temer consolida os testes padronizados como o único critério de qualidade na concepção pedagógica do INEP.

A mudança de foco no “como avaliar” para “o que avaliar” não significa que os mecanismos de aperfeiçoamento dos programas de processos de avaliação deixaram de ser importantes durante o governo Temer, pelo contrário; no entanto, as suas políticas demonstram uma preocupação no que deve ser ensinado e aprendido, logo, avaliado.

A concepção do que avaliar coloca o foco das políticas de Temer também no que deve ser aprendido, ou seja, uma perspectiva de “conhecimento de qualidade”, que se entenda como a garantia de adequação da educação aos fins pretendidos pela classe dominante. Portanto, essa qualidade métrica não visa à emancipação humana, mas sim à funcionalidade do indivíduo dentro da engrenagem do mercado.

Por fim, o governo Bolsonaro (2019–2022) instituiu normas complementares para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, trazendo como objetivo das avaliações a melhoria da qualidade da educação. Porém, a ideologia que rege as avaliações nacionais, a Base Comum Curricular e outros documentos da educação é uma ideologia neoliberal focada no Estado mínimo, livre mercado, na competição e na meritocracia. O aprofundamento de mecanismos de controle continua a se aperfeiçoar. No novo FUNDEB (Lei nº 14.113

de 25 de dezembro de 2020)⁶, por exemplo, o financiamento educacional Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) atrela o recebimento de complementação financeira da União a resultados, condicionando a escola atingir resultados e atender a condicionalidades.

Dessa forma, é possível perceber, em um breve levantamento dos principais marcos dos governos neoliberais no Brasil, que o Estado avaliador foi gradativamente sendo consolidado e aperfeiçoado no âmbito educacional, utilizando o sentido de qualidade enquanto métrica para garantir uma força de trabalho adaptável às variações do capital. Também com a reprodução da desigualdade social, utiliza-se a meritocracia como justificativa para responsabilizar os estudantes e professores e insere-se a lógica do modelo de gestão privada no setor público.

CONSIDERAÇÕES

A análise dos marcos históricos e das políticas educacionais no Brasil revela que o conceito de qualidade educacional não é uma definição neutra ou puramente técnica, mas sim historicamente situada e politicamente construída em meio a disputas de projetos societários. Ao longo das décadas, o sentido de qualidade oscilou. Se nos anos 1930 a qualidade era associada a valores democráticos e à universalização do acesso influenciada pelos Pioneiros da Escola Nova, a partir da década de 1990 observa-se uma guinada definitiva para a ideologia neoliberal, na qual a educação passa a ser gerida sob a lógica mercantilizada e privatista da educação. Dessa forma, nos governos desde Collor até Bolsonaro, destacam-se as avaliações e os sistemas de avaliação como foco das políticas educacionais propostas.

A institucionalização do Estado avaliador, consolidada especialmente a partir da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, reconfigurou a escola pública ao transpor o modelo de gestão privada para a esfera educativa. Nessa perspectiva, a qualidade foi reduzida a uma métrica estatística, na qual o sucesso escolar é medido quase exclusivamente pelo desempenho em avaliações padronizadas de larga escala, como o SAEB e o IDEB. A qualidade métrica reconfigura as práticas pedagógica e de gestão escolar, que passam a voltar-se para a cultura dos

⁶ Alterada pela Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021.

resultados, gerando padronização, intensificação e precarização do trabalho docente.

Marcos recentes nas políticas educacionais, como a promulgação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio, aprofundaram essa lógica ao centralizar o currículo em “direitos de aprendizagem” e competências técnicas mensuráveis, muitas vezes em detrimento de uma formação humana integral e do desenvolvimento do espírito crítico. A influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e de corporações privadas na definição dessas políticas reforça o caráter mercantil da educação, convertendo o aluno em consumidor e a escola em uma empresa que deve bater metas. Dessa forma, a gestão democrática não encontra espaço e tempo dentro das escolas públicas.

Diante desse cenário, a defesa de uma qualidade social apresenta-se como um contraponto necessário, exigindo que a educação seja compreendida como um espaço de resistência e emancipação. Uma educação de qualidade, do ponto de vista das classes trabalhadoras, deve ir além dos requisitos materiais e técnicos, articulando o conhecimento científico e cultural à transformação da realidade social. Conclui-se, portanto, que a superação da erosão da democracia na escola pública brasileira requer o resgate e o fortalecimento dos instrumentos de gestão democrática na escola, pautados na participação ativa e no compromisso ético com a formação de sujeitos capazes de compreender e desafiar as contradições do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cássia A. A educação pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. In: **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.

BALTODANO, Marta. Neoliberalismo e o declínio da educação pública: a corporativização das instituições de formação de professores. In: JONES, Bronwen M. A. & BALL, Stephen J. **Neoliberalismo e educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research In Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CERVI, Gicele. **Política de gestão escolar na sociedade de controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

CROSO, Camila; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 17-33, mar. 2016.

ESTEVES, Thiago de Jesus. **O papel do INEP na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino no Brasil**. 2020. 553 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. **Rev. bras. estud. pedagóg.**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 294-312, maio/ago. 2018.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

IDALINO, A. C. F. **Políticas de avaliação no Brasil: perspectivas de qualidade e autonomia impressas nas sistemáticas de avaliação da região norte (2009-2019)**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MADUREIRA, M. L. A. **Avaliações externas em larga escala na escola/educação básica: estudo comparado entre as propostas de Brasil e Portugal**. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

MAGALHÃES, Wesley Brito. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): trajetória e alterações no período de 1990 a 2021**. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MENDONÇA, Daniel; VIEIRA JUNIOR, Roberto. Rancière e Laclau: democracia além do consenso e da ordem. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 13. Brasília, pp. 107-136, jan./abr. 2014.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução David Wesley Amado Duarte. Revisão técnica e introdução João Mattar. **EaD em Foco**, [s.l.], v. 9, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>.

OLIVEIRA, Janete Nunes Martins de. **Accountability nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990**: controle e regulação da educação no contexto do estado avaliador. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; MARQUES, Luciana Rosa; LIMA, Iana Gomes de. Do programa de classe ao cotidiano escolar: Neoliberalismo, Gerencialismo e Nova Gestão Pública na educação. *Revista Cocar*, Belém, ed. esp., n. 43, p. 1-17, 2025.

SANTANA, Marco Aurélio; ANTUNES, Ricardo; FRAGA, Alexandre Barbosa. Forças sociais do trabalho e a nova desertificação neoliberal no Brasil. In: STAMPA, Inez et al. **Trabalho, regressão de direitos e serviço social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

SANTOS, Aline Bettio. **Regulação educacional por resultados na política de gestão da educação básica brasileira**: interfaces com orientações do Banco Mundial (2010-2018). 2022. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos! 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

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

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCHNEIDER, Marília Pasqual. Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, jan./mar. 2019.

TONET, Ivo. **Educação de Qualidade em Perspectiva de Classe**, 2018. Disponível em:
http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_DE_QUALIDADE_EM_PERSPECTIVA_DE_CLASSE.pdf. Acesso em: 08/06/2026.