

## Reforma empresarial e controle em larga escala: avaliação externa como instrumento de adequação das escolas

Ana Maria Stabelini\*, João Francisco Migliari Branco\*

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos que a avaliação externa impõe sobre as formas plurais de ensinar e aprender, sobre o trabalho docente e sobre a política educacional no que se refere à militarização da educação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental com vistas a averiguar o papel central que a avaliação externa, com destaque para o PISA, desempenha para articular a reestruturação da atuação do Estado, por meio de mudanças impostas à gestão educacional e ao currículo escolar. Com base na pesquisa bibliográfica inicial, procedeu-se a análise de documentos técnicos e entrevistas em fontes secundárias para abranger e articular todos os processos desencadeados pela política de avaliação externa. Considerou-se que esta é uma política que conforma a reorganização do trabalho escolar e a formação de novas subjetividades, sem que o Estado abra mão de seu papel ativo neste processo. Por fim, lembrando o trágico massacre de Nochixtlán em 2016, que teve a avaliação docente de caráter punitivo como estopim para o conflito social, refletiu-se sobre a contribuição decisiva que a avaliação externa aporta para a militarização da educação, reforçando que por estes motivos o Estado atua em colaboração com reformas empresariais e autoritárias da educação, tendo na avaliação externa um instrumento de pressão para implementar estas políticas.

**Palavras-chave:** Avaliação externa em larga escala; reforma empresarial; militarização da educação.

## Corporate reform and militarization on a large scale: external evaluation as an instrument for adapting schools

### Abstract

The purpose of this article is to analyze the impact that external evaluation has on the plural forms of teaching and learning, on teachers' work, and educational policy, as well as on the militarization of education. To this end, documentary research was conducted to determine the central role that external evaluation, particularly PISA, plays in shaping the restructuring of state action, through changes imposed on educational management and the school curriculum. Based on preliminary bibliographical research, technical documents, and interviews with secondary sources, the processes triggered by the external assessment policy were analyzed to cover and articulate all relevant aspects. It was considered that this policy shapes the reorganization of school work and the formation of new subjectivities, without the state relinquishing its active role in this process. Finally, recalling the tragic massacre in Nochixtlán in 2016, where punitive teacher evaluation triggered social conflict, we considered how external evaluation significantly contributes to the militarization of education. This reinforces that, for these reasons, the

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC - Câmpus Marília), no Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE). Integra o grupo de pesquisa Organizações e Democracia (GPOD). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1196-0544>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8644271456768354>. E-mail: [ana.stabelini@unesp.br](mailto:ana.stabelini@unesp.br).

\*\* Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA). Integra o grupo de pesquisa Poder Político, Educação, Lutas Sociais (GPEL) e Grupo de Pesquisa sobre educação, relações étnico-raciais, gênero e religião (Fateliku). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0763-8571>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0363611984187456>. E-mail: [joãobranco@usp.br](mailto:joãobranco@usp.br).

state collaborates with corporate and authoritarian education reforms, using external evaluation as a means of applying pressure to implement these policies.

**Keywords:** Large-scale external evaluation; corporate reform; militarization of education.

## **Reforma empresarial y militarización a gran escala: la evaluación externa como instrumento de adaptación de las escuelas**

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es analizar el impacto que la evaluación externa tiene en las formas plurales de enseñanza y aprendizaje, en el trabajo de los profesores y en la política educativa, incluyendo la militarización de la educación. Para ello, se realizó una investigación documental con el fin de conocer el papel central que la evaluación externa, especialmente PISA, juega en la articulación de la reestructuración de la acción estatal, a través de los cambios impuestos en la gestión educativa y en el currículo escolar. A partir de la investigación bibliográfica inicial, se analizaron documentos técnicos y entrevistas con fuentes secundarias para abarcar y articular todos los procesos desencadenados por la política de evaluación externa. Se consideró que se trata de una política que conformarse la reorganización del trabajo escolar y la formación de nuevas subjetividades, sin que el Estado renuncie a su papel activo en este proceso. Finalmente, recordando la trágica masacre de Nochixtlán en 2016, en la que la evaluación docente punitiva fue el detonante del conflicto social, se reflexionó sobre la contribución decisiva que la evaluación externa hace a la militarización de la educación, reforzando que por estas razones el Estado actúa en colaboración con reformas educativas empresariales y autoritarias, con la evaluación externa como instrumento de presión para implementar estas políticas.

**Palabras clave:** Evaluación externa a gran escala; reforma empresarial; militarización de la educación.

### **INTRODUÇÃO**

*Nenhuma guerra tem a honestidade de confessar: eu mato para roubar. As guerras invocam, sempre, motivos nobres, matam em nome da paz, em nome de Deus, em nome da civilização, em nome do progresso, em nome da democracia e se por via das dúvidas nenhuma dessas mentiras for suficiente, aí estão os grandes meios de comunicação dispostos a inventar novos inimigos imaginários para justificar a conversão do mundo num grande manicômio e um imenso matadouro.*

(Eduardo Galeano)

Em dezembro de 2023, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresentou os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A revelação dos dados, acompanhada pela análise do Diretor de Educação e Habilidades do PISA, Andreas Schleicher, reiniciou o ciclo de repercussões em torno dos rankings que os países são submetidos pelo PISA, assim observado pelo pedagogo mexicano Manuel Gil-Antón: “como si fuera la tabla de posiciones de una liga de futbol, una actitud dominante, pero estéril, se complace en reiterar que estamos em los últimos lugares, que es un desastre lo que ocurre em el país en esa materia” (Gil-Antón, 2023, p.1).

O PISA é uma das grandes referências para um instrumento que ficou definido como avaliação em larga escala, externa e padronizada. E este instrumento, nas últimas décadas, é central para fazer da educação uma área em profunda reorganização, em que a disputa entre diversos modelos e propostas pedagógicas move retóricas e políticas que atingem em cheio a escola pública. Diversos estudos já abordaram impactos destes instrumentos de aferição de desempenho sobre o trabalho docente, a gestão escolar e a noção de qualidade educacional empregada por esta política (Bonamino; Souza, 2012; Brandalise, 2010; Oliveira, 2013; Zakia, 2008). Neste artigo, buscou-se ampliar esta preocupação a fim de verificar quais os impactos que a avaliação externa, com destaque para o PISA, impõe sobre as formas plurais de ensinar e aprender, sobre o trabalho docente e sobre a política educacional.

Especificamente, pretendeu-se: 1. analisar as bases da política de avaliação externa em sua relação com as políticas neoliberais, 2. compreender os motivos pelos quais esses diagnósticos ferem a autonomia pedagógica da escola e 3. identificar a relação entre a imposição desse modelo e a radicalização do controle na política educacional, por exemplo, a violência executada em 2016 pelo Estado mexicano no massacre de Nochixtlán, região sul do México, quando a avaliação externa foi o motivo central da repressão. Para essa finalidade, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os seguintes temas: políticas neoliberais globais, Estado empreendedor e nova gestão pública (Dale, 2004; Dardot; Laval, 2016; Mazzucato, 2014); avaliação educacional externa em larga escala na área de políticas educacionais e gestão escolar (Balvidares, 2019; Bonamino; Sousa, 2012; Brandalise, 2010; Bruno, 2001; Cassettari, 2010; Catini, 2020; Freitas, 2019;2015; Oliveira, 2013; Oliveira 2019; Shiroma; Campos; Garcia, 2011; Zákia, 2008) avaliação externa na América Latina (Bonilla-Molina, 2016; 2022; Branco, 2015; 2019; Carabanã, 2015).

Com base no estudo bibliográfico inicial, procedeu-se à pesquisa documental, realizada com a finalidade de coletar dados em documentos técnicos (OECD, 2019; PTEO,<sup>1</sup> 2013) e de veículos de imprensa local e internacional (Gentile, 2016; Gil-Antón, 2023; Gil; Ruiz; Novas; Ramos; Ruiz e Núñez, 2016; Navarro, 2016a; 2016b). Os documentos foram analisados tendo em vista a pertinência para a realização da pesquisa e a coerência em relação aos objetivos propostos.

---

<sup>1</sup>Plan para la transformation de la Educación de Oaxaca.

Considerou-se, inicialmente, a hipótese de que o Estado tem um papel determinante, ativo e “empreendedor” para mover um modelo educativo de face cada vez mais empresarial. Essa agenda remete à metáfora keynesiana *espírito animal*, utilizada para denominar a racionalidade empreendedora empregada na ação<sup>2</sup> do empresariado, retomado por Mazzucato (2014) em sua defesa de um modelo econômico onde Estado e empresários assumem o empreendedorismo e tomam as iniciativas. Essa concepção “atinge em cheio” a política educacional: governos e empresariado constroem uma agenda comum, em nome da inovação, da eficácia e do empreendedorismo, que são tomados como a panaceia para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, estaria se delineando um modelo educacional no qual exames padronizados e centralizados desempenham papel central para redefinir o processo formativo e a política de Estado, imprimindo um modelo assentado na competitividade, na produção de resultados, no punitivismo e no estreitamento curricular.

Shiroma, Campos e Garcia (2011), ao abordarem a incorporação de mecanismos de gestão empresarial na educação pública, apontaram um desmoronamento da liturgia no emprego de palavras e termos-chave que orientam a formulação da política educacional, tanto no Brasil como em escala global. O resultado, segundo os autores, é uma disputa pela hegemonia no campo da formação básica em que os termos-chaves carregam sentidos invertidos, por vezes dúbios e conflitantes; justificando, portanto, a relevância do tema aqui abordado. Os reformadores empresariais da educação (Freitas, 2015), assim, se lançaram na captura e inversão de significados como “qualidade” e, de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2011), importaram para o âmbito educacional termos de outras áreas, como eficiência, *accountability*,<sup>3</sup> *advocacy*<sup>4</sup> e resolução de problemas. Os autores denominam a inversão de significados como “conversão das almas”.

Nesse diapasão, nos preocupa o monopólio que instrumentos externos de avaliação adquiriram sobre a noção de qualidade educacional, convertendo as almas e o entendimento do que é ou deveria ser a educação. Tal configuração nos impõe a necessidade de revisitar

---

<sup>2</sup>O *Animal Spirit* faz referência à razão do empreendedor, “tomado” pela ânsia de investir.

<sup>3</sup> O *accountability* tem sido utilizado para definir os aspectos que seriam necessários a um governo “eficiente”, com responsabilização por sua performance (Callahan, 2007). No caso da avaliação externa, essa responsabilização recai sobre escolas e professores.

<sup>4</sup>Atividades voltadas para influenciar a opinião pública, políticas governamentais, práticas empresariais e tomada de decisões, visando alcançar um determinado objetivo (Brelaz, 2007).

referências conceituais sobre políticas de avaliação externa. Quais instrumentos e quais objetivos teriam sobre a escola? Em suma: quando estamos a debater diagnósticos de desempenho e estabelecer os seus vínculos com qualidade na formação, de *qual* avaliação estamos falando?

A avaliação, em um sentido amplo, é uma ferramenta que poderia verificar o grau de alcance de objetivos, identificar pontos fortes e dificuldades e propor ajustes e melhorias no planejamento educacional. Seus processos de implementação devem ser participativos, democráticos, contínuos e articulados entre os diferentes níveis e segmentos da gestão educacional e em sala de aula. Neste sentido, a cultura de desempenho perpassa processos institucionais de formação em escala global e pode se voltar para o sistema educacional (avaliação sistêmica), para um dos sistemas educacionais ou para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem (avaliação da aprendizagem). A equipe gestora da escola, assim, é estratégica para realizar um planejamento que leve em consideração aspectos qualitativos e amplos e favoreça a participação em ambos os processos, privilegiando uma compreensão democrática da avaliação.

De acordo com Bonamino e Souza (2012), o ciclo de reformas educativas moveu três gerações de avaliação da educação em larga escala, sendo que as duas últimas vinculam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com consequências simbólicas ou materiais. Sobre estas, destacamos o risco de que instrumentos de aferição padronizados, vinculados a políticas de responsabilização com consequências “fortes” (Zakia, 2008) induzam diretores e professores a focarem excessivamente na preparação para testes, o que resulta em um currículo escolar mais restrito. Aqui, mais perguntas se fazem necessárias: estariam os instrumentos de avaliação externa conseguindo cumprir esses processos participativos e articulados? E, se não são capazes de assegurar estas características, seria a avaliação externa de fato uma avaliação pedagógica?

Ao refletir sobre o esvaziamento do sentido pedagógico empreendido por modelos gerencialistas de apreciação do desempenho e sobre seu autoritarismo, por fim, tomou-se o exemplo de um conflito em torno desta política que impactou o México, quando a reação do Estado à mobilização docente e comunitária contra a Reforma Educativa e a avaliação externa resultou no massacre de Nochixtlán, em 2016. Com isso, este artigo se propõe evidenciar as consequências da indisposição dos gestores para o diálogo, especialmente em meio a uma

política que não alcançou resultados, muito menos melhorias na qualidade educacional; tampouco promove a inovação e qualidade, termos que são carros-chefes que rebocam a política de avaliação externa.

### **Contexto de adoção das avaliações em larga escala na América Latina**

Em fevereiro de 2008, a então secretária da educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, lançou uma política de premiação dos professores da rede estadual, assentada no desempenho em avaliações externas. O discurso de Guimarães de Castro foi enfático. Era preciso remover obstáculos para melhorar a qualidade e premiar os melhores professores: “[...] Em entrevista para a revista *Veja*, a secretária criticou duramente a isonomia salarial para os professores, afirmando que ela ‘contribui para a acomodação de uma massa de profissionais numa zona de mediocridade’” (Cassetari, 2010, p. 98).

No plano de Guimarães de Castro, a avaliação externa em larga escala era o instrumento para erradicar a “acomodação e a mediocridade”, em nome da suposta qualidade. Sua fala expõe “uma concepção de sociedade que defende a introdução de mecanismos de gestão próprios do setor privado no setor público” (Cassetari, 2010, p. 100). Esse elemento é muito importante para nossa análise: o setor público atua em prol da criação de mercados e opera conjuntamente com a classe empresarial, não em competição.

Nos primeiros 20 anos do século XXI, as fronteiras entre público e privado parecem definitivamente borradas. Há uma complementaridade entre Estado, grandes corporações transnacionais e organismos econômicos multilaterais. Na atual configuração política educacional global, os seguintes elementos se destacam: subsunção da esfera pública aos modelos de gestão corporativa; reorganização da atuação do Estado e captura dos signos da inovação pela intervenção empresarial na gestão pública. Isso deve ser entendido, de acordo com Lúcia Bruno (2001), como um processo de reorganização das instituições do capitalismo, desencadeando ciclos sucessivos de reformas a partir da década de 1970, incluindo as reformas educativas. Estes ciclos estabeleceram um único modelo: “o de mercado coordenado a partir de múltiplos centros de poder estreitamente integrados, cujos agentes decisivos são os maiores grupos econômicos, que operam transnacionalmente, ignorando fronteiras e regimes políticos”

(Bruno, 2001, p. 4). Estes grupos econômicos estão reunidos em organismos multilaterais como Banco Mundial, OCDE e Fórum Econômico Mundial.

A reestruturação capitalista levou à denominada Nova Gestão Pública (NGP), na qual a classe empresarial atua por meio do Estado. Essa transformação torna o Estado afeito ao mundo dos negócios; traça uma agenda política similar às estratégias adotadas para a valorização do mercado, com a reformulação das relações entre Estado e setor privado, a adoção de novos modelos de gestão pública centrados na eficácia e na eficiência e a redefinição dos direitos sociais (Oliveira, 2019). São técnicas de gestão que se baseiam, de acordo com Dardot e Laval (2016), no seguinte tripé: objetivos, avaliação e sensação. Para os autores, as tentativas de resposta neoliberal às crises do liberalismo inauguram uma nova racionalidade: uma normatividade prática que produz certos tipos de relações e formam nossa existência. Em seu aspecto político verifica-se a conquista do poder por forças neoliberais; no aspecto econômico, o rápido crescimento do capitalismo financeiro globalizado; no aspecto social, predomina a individualização das relações sociais em detrimento das solidariedades coletivas. Finalmente, seu aspecto subjetivo evidencia o surgimento de um novo sujeito e o desenvolvimento de novas patologias psíquicas. Assim, o neoliberalismo é um sistema normativo que ampliou sua influência ao redor do mundo e estendeu a lógica do capitalismo às relações sociais e todas as esferas da vida (Dardot; Laval, 2016).

### **As características das avaliações externas estão a serviço de uma agenda**

A avaliação externa compõe esse desenho social. No que se refere à política educacional, os organismos multilaterais constituíram um ranking dos sistemas de ensino, por meio de processo de apreciação do desempenho internacional como o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study [Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciência]) e o PISA. Tais modelos de avaliação pautam uma noção hegemônica para a “qualidade educacional”.

O papel do Estado na implementação de tais políticas é fundamental. Um dos “carros chefes” do discurso empresarial é justamente a inovação, que não se faz sem a atuação conjunta entre público e privado; ou seja, sem uma atuação forte do Estado em prol do mercado. Como afirma Mazzucato (2014), é também atributo do Estado:

[...] o empreendedorismo — algo que todos os formuladores de políticas parecem querer encorajar — não se resume apenas a startups, capital de risco e “gênios de fundo de quintal”. Envolve a disposição e a capacidade dos agentes econômicos de assumir o risco e a verdadeira incerteza Knightiana (Mazzucato, 2014, p. 25).

Este argumento é central para este trabalho porque, longe de defendermos a saída keynesiana-schumpeteriana, como faz Mazzucato (2014), a noção do Estado criador de mercado ratifica que a agenda empresarial é a agenda do Estado na política educacional — e isso requer um aporte bélico e repressor. Este arranjo é central na composição de um agente estatal que irá abraçar o espírito empreendedor destes tempos. Uma expressão dessa concepção foi a expansão do movimento Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM), que surgiu nos Estados Unidos no início dos anos 2000, com o objetivo de responder às demandas econômicas do país e tornou a formação na área de ciências, engenharia e matemática, a principal pauta da educação (Santos; Puglise, 2022). O pedagogo venezuelano Bonilla-Molina (2022?), ao fazer um estudo crítico sobre modelos educacionais empresariais como a Khan Academy, também vincula o STEM com as demandas do empresariado transnacional, que aliam controle socioemocional com capacidade instrumental de trabalho:

Una vez diseñada una estrategia educativa para controlar las emociones, la segunda fase es la selección de lo que se aprende para el proceso de pensar. El STEM forma parte de este proceso de priorización de los “insumos” para la construcción de mentalidades funcionales a las necesidades del modo de producción capitalista (Bonilla-Molina, 2022, p. 3).

O objetivo é “introduzir de maneira mais homogênea e rápida as transformações educativas demandadas pelo modo de produção do século 21” (Bonilla-Molina, 2016, p. 3, tradução nossa) — e isto requer formar novos trabalhadores e novas subjetividades. Já para o pedagogo argentino Balvidares (2021, p. 81), essa configuração atingiu em cheio a América Latina, tendo na avaliação externa um instrumento significativo para conferir dois movimentos globais: 1. operar a educação como negócio e 2. controlar as políticas educacionais, por meio de operadoras como *think tanks*,<sup>5</sup> organizações empresariais e fundações.

---

<sup>5</sup> Os *think tanks* são institutos de pesquisa privados, organizados pela sociedade civil, sem fins de lucro, que produzem informação e conhecimento com o objetivo de influenciar o processo de formulação de políticas públicas (Acuña, 2009, p. 4), por meio da prática de *advocacy*, ou seja, *lobby* profissionalizado (Catini; Branco, 2022).

Informes e capacitações produzidos pelos organismos internacionais são replicados de modo massivo e homogêneo na América Latina. Documentos como “Professores Excelentes” (Banco Mundial) introduzem “ferramentas de pressão” junto aos professores; e sendo assim, os instrumentos de aferição de desempenho passam a presidir o trabalho e atividades realizadas dentro da escola, fechando o arco sobre o processo de transformação radical pelo qual passaram os sistemas de ensino nos últimos 30 anos (Balvidares, 2021). Para esta finalidade, há uma referência de política de avaliação a ser replicada: o PISA tem sido o mecanismo hegemônico que determina o curso da educação porque

[...] é desenhado e implementado pela OCDE, convertendo sua proposta no paradigma da mediação e padronização educativa em nível global. A direcionalidade estratégica da política educativa é decidida, usualmente, pelo centro do poder mundial (Bonilla-Molina, 2016; p. 5, tradução nossa).

### **“Pisa Shock”: a avaliação externa, padronizada e centralizada é um processo pedagógico?**

Os debates em torno dos resultados do PISA apresentados pela OCDE no final de 2023 reprisaram o roteiro de análises severas sobre o desempenho dos sistemas de ensino: especialistas ligados às fundações empresariais e órgãos gestores do governo deram tração à repercussão na mídia, onde proliferam ponderações sobre o ranking e a eleição do país referência de bons resultados.

Há sete anos acontecia exatamente assim. O jornalista e professor mexicano Luiz Hernández Navarro (2016a) aproveitou o ritual de expiação da educação no México e publicou um artigo com questões pertinentes para a análise do PISA e seus significados: “A Prova Pisa e a Rota do Dinheiro”. Considerando o momento de debate sobre avaliações e resultados, reafirmou um fator crucial nas análises sobre o PISA: não podemos analisá-lo sem ponderar que se trata de um negócio.

Para além da anulação do processo participativo de gestão, a execução do PISA pode desencadear conflitos de interesse entre público e privado: é notório que a OCDE contrata corporações privadas para executar a aplicação da prova nos quase 100 países aderentes ao exame, mas não é possível precisar o quanto a OCDE e estes conglomerados arrecadam com o PISA, cujo financiamento é proveniente dos orçamentos públicos. Em seu artigo, Navarro (2016a) chama a atenção para o fato de membros da OCDE já terem composto o painel de assessores da Pearson — em 2015, a empresa transnacional do setor da educação foi

contratada para aplicar o PISA. A figura da porta giratória ilustra bem essa simbiose, aquela que garante o trânsito fluido e constante entre dois lugares que parecem separados, mas que no fundo estão plenamente conectados:

El uso de la puerta giratoria ha sido un mecanismo de intervención importante para sectores dominantes em el campo educativo internacional. Mediante la ocupación de espacios relevantes em el sector público, grupos de interés han situado la agenda de asociaciones y ONG organizadas y financiadas por empresarios, quienes han actuado como correa de transmisión de intereses privados hacia instancias de deliberación política (Ramirez, 2021, p. 2).

Navarro também aponta que, contratada em 2011 por 32 milhões de dólares para realizar os exames das escolas públicas de Nova Iorque por cinco anos, a Pearson foi multada em 7,5 milhões de dólares ao ter sido comprovado que utilizava as informações obtidas com a aplicação das provas em seus próprios negócios. O serviço prestado pela Pearson à OCDE nas rodadas do PISA foi semelhante ao serviço executado em Nova Iorque. Cabe levar em conta a conclusão de Navarro: os resultados do PISA pouco importam frente à essa questão muito mais grave.

### **Se não é um processo pedagógico, o que é o PISA?**

Bem compreendido como um negócio, é possível avançar sobre as demais características do PISA. Santos e Pugliese (2022) destacam que, de acordo com a OCDE, o PISA pretende testar os conhecimentos e as habilidades dos alunos a partir de uma métrica. A própria direção do programa admite que não mede conhecimentos trabalhados em sala de aula; avalia como esse conhecimento se aplica em outros momentos da vida. Schleicher (2023) explicou que os alunos não têm de demonstrar apenas conhecimento do conteúdo. É necessário demonstrar que sabe “pensar como um matemático, traduzir os problemas do mundo real para o mundo da matemática, raciocinar matematicamente e interpretar soluções”. Afirma ainda que as provas do Pisa são consideradas injustas porque “confrontam alunos com problemas que não encontraram na escola”. Mas, segundo Schleicher, “a vida é injusta, porque o verdadeiro teste

na vida não é saber se conseguimos lembrar o que aprendemos na escola, mas se seremos capazes de resolver problemas que não podemos prever hoje."<sup>6</sup>

Esta novilíngua, capaz de tratar com assepsia termos como justiça, problemas da vida e suas resoluções, recebeu análise crítica ao redor do mundo. Em maio de 2014, pesquisadores, acadêmicos e professores de diversas universidades no planeta publicaram uma carta destinada a Andreas Schleicher e à OCDE: “PISA e testes da OCDE estão causando danos na educação ao redor do mundo (The Guardian, 2014)”. Nesta carta, cerca de 80 professores afirmam que ao expandir o PISA, a OCDE não está levando em conta as diferenças culturais e impactou o planeta com o “*PISA shock*”: países passaram a reformular suas políticas educativas e direcioná-las ao ranking fabricado por este organismo.

Como o PISA levou muitos governos a participar de uma competição internacional por resultados de testes mais altos, a OCDE assumiu o poder de moldar a política educacional em todo o mundo, sem nenhum debate sobre a necessidade ou limitações dos objetivos da OCDE. Estamos profundamente preocupados com o fato de que medir uma grande diversidade de tradições e culturas educacionais usando um padrão único, estreito e tendencioso poderia, no final, causar danos irreparáveis às nossas escolas e aos nossos alunos (The Guardian, 2014, tradução nossa).

A carta elenca dez consequências e, dentre elas, as cinco primeiras expressam grande preocupação com a aplicação de testes padronizados que visam o ranqueamento dos sistemas de ensino e o controle do processo pedagógico das instituições: 1. Testes são instrumentos imprecisos para definir diagnósticos tão absolutos sobre o universo escolar; 2. O ciclo de três anos do PISA induziu os países a criar e acreditar em medidas instantâneas para subir no ranking; 3. PISA está “estreitando perigosamente a nossa imaginação coletiva em relação ao que a educação é e como deveria ser” (The Guardian, 2014, tradução nossa); 4. Este exame descarta objetivos educacionais que não são mensuráveis, como aspectos psíquicos e cívicos, comunitários e artísticos; 5. A OCDE é uma organização econômica: preparar para a empregabilidade não é o principal objetivo da educação pública.

As demais consequências denunciam o distanciamento de perspectivas democráticas, preterindo temas caros para as escolas públicas como a participação, a autonomia e a diversidade cultural: 6. A OCDE não promoveu mecanismos de participação

<sup>6</sup> <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/12/05/pisa-notas-dos-paises-ricos-tem-queda-historica-em-exame-brasil-segue-entre-os-piores.htm>

democrática para definir seus alvos; 7. Diversas organizações têm lucrado com o PISA; 8. Ciclos contínuos de testes globais empobrecem as aulas e limitam a autonomia e o crescimento intelectual, pessoal e comunitário de crianças e jovens; 9. A rotina de exames e exposição em um ranking eleva o nervosismo de estudantes e professores e a tensão dentro das escolas; 10. PISA afeta diretamente nossas vidas e comunidades; sendo assim, deveria democraticamente abrir suas contabilidades, afinal a população precisa saber o custo dessa política e como são decididas (The Guardian, 2014).

As preocupações e críticas publicadas nesta carta são acompanhadas por outros estudos ao redor do planeta. Entre eles, Carabaña (2015) escreveu o livro *A inutilidade do PISA para as escolas*; o autor espanhol aponta que não há nexos entre o que PISA mede em suas formulações e o que os sistemas nacionais preveem em seus currículos e no trabalho nas unidades de ensino. Não deixa de ser algo que o próprio Schleicher voltou a responder em 2023, como já apresentamos anteriormente. A diferença é que Schleicher (2023) respondeu que “a vida é injusta”. Já Carabaña (2015) concluiu: o PISA é inútil. Por que este diagnóstico tão forte? Em sua tese Carabaña (2015) argumenta que, se o PISA mede de forma padronizada competências gerais aplicadas em situações que não remetem aos currículos escolares, então não reúne condições para comparar a eficácia das escolas. Em outras palavras, as conclusões do PISA “son en su mayoría pura especulación”(Gutierrez-Diaz, 2020).

Sobre o efeito midiático e político do PISA, professores da Universidade de Málaga capturaram seu espírito de forma precisa no artigo “Todos queremos ser Finlândia: os efeitos secundários de PISA” (Ruiz *et al.*, 2011). Para os autores, PISA tem promovido referências idealizadas de países que obtêm sucesso na prova: busca-se uma “receita” pronta, que resolva milagrosamente o fracasso escolar. Como se fosse um mantra, dizem os autores, o sonho de consumo educativo é “ser Finlândia”.

Destacamos que o apagamento dos aspectos sociais e culturais, mencionado pelos autores em sua crítica ao PISA, é base dos elementos que compõem o modelo empresarial da educação e estão relacionados aos aspectos subjetivos das políticas neoliberais. A argumentação em torno das competências e habilidades socioemocionais, por exemplo, procura se sustentar em um conjunto de características psicológicas que são inerentes a todos os indivíduos e grupos sociais — o que é uma concepção violentamente reducionista da

condição humana e das infinitas sociabilidades que são tecidas graças à diferença.<sup>7</sup> Exatamente por estimular esse tipo de homogeneidade agressiva, o PISA assume os traços de um experimento de engenharia genética:

La prueba Pisa es un verdadero invento de la ingeniería genética del neoliberalismo, en el cual se supone que es posible tomar pruebas entre áreas del conocimiento que es la matemática, las ciencias y el lenguaje en diferentes lugares del mundo y a partir de los resultados de esas pruebas compara cómo funcionan los sistemas educativos del mundo (Gentile, 2016, p. 6).

A Avaliação deve ser entendida como um processo que considera os contextos e os territórios, construída com a participação de estudantes, trabalhadores da educação, famílias e comunidade escolar. Em outras palavras, um indicador único de qualidade desconsidera as condições sociais e distintos cenários em que ocorre o processo educativo. E se despreza elementos tão importantes para a pedagogia, tampouco deveriam ser compreendidas como tal, pois “testagens em larga escala são medidas de proficiência em algumas disciplinas. A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões” (Oliveira, 2013, p. 88).

É necessário um debate amplo e público para refletir se, na forma como foi alocada na política educacional, a aferição de desempenho externa responde por uma ferramenta pedagógica e se é suficiente para medir. Também é importante recuperar suas origens, ler os documentos oficiais e recuperar a própria palavra dos criadores das provas padronizadas:

Es necesario hacer una cita de autoridad, en este punto, sobre las evaluaciones estandarizadas. Robert Glaser, psicólogo estadounidense, uno de los creadores de las pruebas estandarizadas, afirmó que **“ésta no miden lo que los alumnos saben, sino la capacidad de recordar procedimientos, o reconocer un resultado cuando se les presentan opciones múltiples”**. No hay demasiado para agregar. Sólo resaltar lo que dijo uno de sus creadores: **“estas (las pruebas estandarizadas) no miden lo que los alumnos saben”** (Balvidares, 2019, p. 85).

Neste cenário, onde não é preciso haver processo pedagógico para que resultados sejam produzidos, “a avaliação é real, a educação fictícia. Mesmo que não haja processo educativo, a avaliação e os mecanismos de seletividade são onipresentes” (Catini, 2020, p. 2).

---

<sup>7</sup> “Entre os psicólogos, tem crescido o reconhecimento de que é possível analisar a personalidade humana em cinco dimensões, conhecidas como Big Five: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, consciência (também traduzida como conscienciosidade, do inglês *conscientiousness*) e estabilidade emocional (em inglês, usualmente identificada na carga de instabilidade emocional, ou *neuroticism*).” (Instituto Porvir, n.d.).

O predomínio desses processos de averiguação de desempenho como indicador de qualidade e sua consolidação como a política que pressiona o trabalho pedagógico produziu mágica: a avaliação passou de medida de proficiência a instrumento de anulação da participação democrática na política educacional. Trata-se de um kit antipedagógico, feroz e autoritário. Seu triste esplendor foi alcançado no México em 2016, quando a utilização dessa forma de diagnóstico externa foi utilizada como instrumento de repressão em prol do avanço da reforma educativa empresarial.

### **O massacre de Nochixtlán: a militarização e a violência são componentes da reforma educativa**

Este é um enredo sinistro que combina política educacional, reforma empresarial, avaliação externa e guerra declarada ao magistério. Na História recente, o México foi convertido em laboratório dessas reformas empresariais da educação, por meio da atuação de organizações empresariais e de *think tanks* que definiram as diretrizes da educação pública no México. Esta atuação assumiu a linha de frente em uma estratégia crucial para a viabilização do modelo empresarial de formação básica no México: a desarticulação do movimento docente mexicano, fortemente organizado em torno da CNTE (Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación de México).

Um dos alvos foi o movimento docente de Oaxaca, conhecido por sua organização na Seção 22 da CNTE e por sua política educacional, o Plan Para La Transformación de la Educaicón en Oaxaca (PTEO); este Plano é resultado de ciclos anuais de oficinas e formações coletivas e comunitárias em educação, resultando neste projeto pedagógico entregue ao Governo do Estado em 2013.

O PTEO é um plano de política pública pertinente às demandas das comunidades indígenas de Oaxaca e dos professores do Estado, por se referenciar nos conhecimentos comunitários, na filosofia comunal, na investigação como eixo de aprendizagem e na proposta pedagógica elaborada pelos próprios docentes. Dentro desta proposta, reside o Sistema de Avaliação da Educação de Oaxaca (SEEO), modelo de exercício comunitário participativo que se propõe a manter a coerência entre os coletivos escolares, conhecimentos comunitários e reflexão própria sobre o percurso pedagógico dos estudantes, por meio das Líneas Operativas

do SEEO: criar uma cultura de apreciação a partir das características sociais e culturais dos povos de Oaxaca; realizar encontros e espaços que permitam a análise e a reflexão sobre os aspectos que se inter-relacionam neste processo; elaborar coletivamente critérios, indicadores e instrumentos considerando as regiões; realizar uma análise participativa levando em conta a co-avaliação; sustentar as práticas avaliadoras baseadas na equiparação e justiça (Branco, 2015, p. 185).

Em Oaxaca, as reformas educativas costumam a passar — isto é, quando passam. Historicamente, os professores de Oaxaca são conhecidos por sua organização e disposição de confrontar políticas que agridem o trabalho docente. Sua relação com as diversas comunidades regionais de Oaxaca propiciaram uma articulação que reuniu a força da organização indígena com a proposta pedagógica elaborada pelos professores. Isso tudo permitiu ao movimento docente resistir contra a aferição de desempenho externa que tinha caráter punitivo, com destaque para a Alianza por la Calidad Educativa no governo de Calderón (2007–2012) e o Pacto por México de Peña Nieto (2013–2018). Em ambas, as essas formas de verificação de desempenho externas eram o eixo central para a pulsão por “qualidade” na educação. No governo de Peña Nieto, essa forma de avaliar, de caráter punitivo, cumpria uma agenda que, para além de estabelecer uma educação corporativa, foi desenhada para ser o instrumento de desarticulação do movimento docente. Poucas vezes foi visto um modelo de avaliação com caráter burocrático tão explícito, pois não havia nenhum componente pedagógico.

Quando o governo de Peña Nieto tentou implementar o modelo de caráter punitivo em Oaxaca, em 2016, a escalada de tensões aumentou, em função da prisão de dirigentes da Seção 22. A prisão dos professores tinha similaridade com sequestro: era um instrumento de negociação pela reforma que fez dos professores, ao mesmo tempo, detentos e reféns. Sua liberdade era a barganha, pois o fim do cativo estava condicionado à capitulação do movimento docente à reforma, em especial ao seu sentido punitivo. Esse cenário levou à educação pública componentes que são próprios de um conflito, onde a negociação de reféns não parecia mais uma política estranha: esta foi a triste contribuição da avaliação externa de caráter punitivo no México.

Protestos e barricadas foram organizados em todo o Estado, atrofiando as redes de circulação e paralisando o funcionamento das atividades econômicas. Há de se recordar que, com o PTEO, os professores tinham não só um documento de resistência, mas uma proposta

pedagógica concreta e alternativa ao modelo empresarial. Foi isso que elevou a agressividade do Estado. Para Luiz Hernandez Navarro, o sequestro e prisão dos professores foi a “gota que derramou o copo”: não foi um movimento gremial contra uma reforma, e sim uma enorme mobilização social (Navarro, 2016b). Alguns embates ocorreram até que na manhã de 19 de junho, um domingo de mercados tradicionais em Nochixtlán, região mixteca de Oaxaca, veio a operação da Polícia Federal:

Allí estaban concentrados más de 2 mil pobladores mixtecos de San Andrés Sinaxtla, Yanhuitlán, Suchixtlahuaca y Tilantongo, que habían bajado a comprar y vender. Cuando las fuerzas federales atacaron a los maestros y a los padres, la multitud cercó a los policías. Éstos respondieron lanzando más gases y disparando armas de alto poder contra hombres, mujeres y niños, ancianos y jóvenes. La orden que recibieron –según cuentan Genaro Bautista y Franco Gabriel– fue: “tiren a matar”. La cumplieron cabalmente. Fueron asesinados ocho maestros, estudiantes y campesinos indígenas. Heridos más de 50. [...] *La arrogancia, ineptitud política y compromisos que el secretario de Educación tiene con las cúpulas empresariales transformaron un asunto meramente pedagógico en un grave problema político nacional* (Navarro, 2016b, p. 2).

Isto sim é um informe de resultados realmente impactante; no México, a educação é questão de segurança pública:

À reforma educativa no México não importa ser aprovada a sangue e fogo, mesmo porque seu objetivo não é primeiramente pedagógico — embora tenha efeitos evidentes nessa área. Seu objetivo é estritamente político: cercar, desarticular e aniquilar a relação do movimento docente com comunidades indígenas e movimentos camponeses e urbanos que tecem um profundo entrelaçado social. (Branco, 2019, p. 359).

Impossível separar estes elementos, até porque não houve passo atrás do Estado. Dois anos depois da tragédia, o Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos no México declarou que a verdade, a justiça, a reparação das vítimas não-fatais e a ameaça de repetição dos assassinatos seguiam em pauta. Poucas vezes educação e guerra se confundiram tanto, chegando ao ponto de conformarem uma mesma estrutura. Posto de outra forma, o massacre de Nochixtlán exacerba este elemento da reforma educativa: trata-se de uma reforma militarizada, que contribui para a militarização da educação.

## Considerações Finais

A tragédia de Nochixtlán e sua relação direta com políticas de avaliação externa comprova que a desarticulação de movimentos sociais e a imposição de um modelo próprio empresarial compõem a política educacional formulada nos centros globais do poder. A forma sistemática como repressão e punição a docentes e estudantes se apresenta nestas décadas afirmam que militarismo e a educação não são estranhos um ao outro; assim, a reforma educativa, que tem a avaliação externa como um de seus expoentes, traz o militarismo para o âmbito pedagógico na mesma medida que a própria formação básica se torna componente da militarização da sociedade.

Tudo em nome da qualidade, do futuro, da melhoria e da inovação. É difícil imaginar que a passagem de Eduardo Galeano no início do texto teria lugar na educação; mas os resultados de medidas repressivas relacionadas às reformas educativas geram estes “informes”: o controle da política educacional e o desenho das subjetividades que o modo de produção do século 21 requer são tecidos por meio de ferramentas que verificam de forma sistemática não aquilo que as escolas fazem em matéria pedagógica — mas, sim, o que se espera de trabalhadores e estudantes.

Nesse sentido, buscou-se apontar que existe um pressuposto de que a otimização da gestão é o principal elemento responsável pelo bom ou mau desempenho dos alunos do sistema público de ensino. A adoção de novas práticas de gestão seria capaz, por si só, de trazer mudanças significativas no desempenho dos alunos. Portanto, essa concepção vincula qualidade da educação à concepção de produtividade. A eficácia dos processos educacionais seria alcançada por meio da adoção dos princípios de gerenciamento nas quatro esferas da educação formal: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional. O resultado, reiteramos, não têm promovido mais “qualidade” — e a responsabilidade não é dos professores.

Avaliar as escolas é uma tarefa complexa e potencialmente conflituosa, uma vez que envolve interesses, posturas, motivações e objetivos da comunidade escolar. Cada vez mais, propostas de avaliação educacional têm se voltado para o contexto da instituição escolar, considerando-a como o espaço em que as mudanças são implementadas e desenvolvidas, a exemplo do movimento docente mexicano. Romper com a lógica empresarial significa promover a autonomia das escolas por meio da consolidação de órgãos colegiados que acolham as

reivindicações dos movimentos de educadores e estudantes; e pela garantia de financiamento público da educação. Entretanto, o Estado, por meio das políticas de avaliação externa, tem se aproximado e não se distanciado do *modus operandi* das startups e seus signos de inovação: ou seja, promove atrocidades na busca por resultados atuando com total incerteza, precariedade e pressionando professores e estudantes por meio da indução de práticas de competitividade como pagamentos de bônus, punições, prisões e até assassinatos.

Com o devido respeito aos seres vivos de outras espécies, talvez esteja aí a ferocidade do espírito animal do Estado empreendedor. Na batalha discursiva entre os neoliberais não há o que salvar. Há mais de cinquenta anos a alternância dessas perspectivas nos governos, em todo o mundo capitalista, se difere, basicamente, pela retórica acerca do papel do Estado na educação e em demais temas fundamentais para a humanidade; tornando estes temas reféns da desumanidade empresarial. Ora empreendedor individual, ora Estado empreendedor, a lógica implícita nessa argumentação não contempla nem os temas fundamentais daqueles que estão dia a dia nas escolas, nem a superação das desigualdades por meio de um sistema educacional que dialogue com as necessidades dos estudantes — aspecto que as avaliações externas como o PISA deixam ainda mais distante.

## REFERÊNCIAS

ACUÑA, Carlos. Enseñanzas, mitos y realidades de la coordinación entre la sociedad civil y el Estado en América Latina: un análisis comparativo de la incidencia de *think tanks* y su coordinación con el Estado para mejorar políticas y programas de combate a la pobreza en México y Brasil. **Anais do XIV Congresso Internacional del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD) sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/480>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BALVIDARES, Dário. **La educación en la era corporativa: la trama de la desposesión**. [S.l.]: Ediciones Herramienta, 2019.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zakia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 373–388, jun. 2012.

BONILLA-MOLINA, Luis. Apagón pedagógico global. **Otras Voces en Educación**. [S.l.]: [s.n.], 2016. Disponível em: <http://otrasvoceeneducacion.org/archivos/139174>.

- BONILLA-MOLINA, Luis. Khan Academy: cuando el futuro nos comienza a alcanzar. 2022. Disponível em: <https://luisbonillamolina.com/2022/02/13/khan-academy-cuando-el-futuro-nos-comienza-a-alcanzar%E2%99%BC/>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRANCO, João Francisco Migliari. **Movimento docente, insurreição e propostas coletivas de educação em Oaxaca**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BRANCO, João Francisco Migliari. **Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, p. 315–330, 2010.
- BRELÀZ, Gabriela de. **Advocacy das organizações da sociedade civil: um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BRUNO, Lúcia. Reorganização econômica, reforma do Estado e educação. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: UEL, 2001.
- CALLAHAN, Kathe. **Elements of effective governance: measurement, accountability and participation**. Boca Raton: Taylor & Francis, 2007.
- CARABAÑA, Julio. **La inutilidad de PISA para las escuelas**. Madrid: Catarata, 2015.
- CASSETTARI, Nathalia. **Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. **Blog da Boitempo**, 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- CATINI, Carolina; BRANCO, João Francisco Migliari. Sob nova direção: trabalho docente e privatização. **Revista Eletrônica Pesquisa Educa**, Santos, mai.-ago. 2022.
- CEDES 22/CENCOS 22. **Plan Para La Transformación De La Educación De Oaxaca (PTEO)**, 2013. Disponível em: <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2019/08/CuadernilloPTEO-2013-MASIFICACI%C3%93N-PTEO.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2024.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Educação & Cidadania**, p. 59–66, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle no processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 1085–1114, out.-dez., 2015.

GALEANO, Eduardo. Las guerras mienten. 2023. Disponível em: <https://sorie.com.br/as-guerras-mentem-de-eduardo-galeano/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GENTILE, Pablo. La prueba PISA es un verdadero invento de la ingeniería genética del neoliberalismo. 2016. Disponível em: <https://vientosur.info/la-prueba-pisa-es-un-verdadero-invento-de-la-ingenieria-genetica-del/>. Acesso em: 05 fev. 2024.

GIL-ANTÓN, Manuel. Entender los datos de PISA sin prisa. **El Universal**, 2023. Disponível em: <https://www.puees.unam.mx/gil-anton/index.php?seccion=articulo&idart=4954>

RUIZ, Javier Barquín; GIL, Monsalud Gallardo; NAVAS, Manuel Fernández; RAMOS, Rafael Yus; RUIZ, Maria Pilar Sepúlveda; NUÑEZ, Maria José Serván. Todos Queremos Ser Finlandia. Los Efectos Secundarios De PISA. **Revista Teoría de la Educación**. março, p. 322–339, vol 12, número 1. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/cf86/0e65f61be1c0f0ea5682220bdbbc4030ccb4.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

INSTITUTO PORVIR. Uma teoria: Big Five. [s.d.]. Disponível em: <https://socioemocionais.porvir.org/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

MAZZUCATO, Mariana. **O Estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público vs. setor privado**. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2014.

NAVARRO, Luiz Hernández. La prueba PISA y la ruta del dinero. **La Jornada**, 2016a. Disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2016/12/13/opinion/016a2pol>. Acesso em: 7 fev. 2024.

NAVARRO, Luiz Hernández. Oaxaca en las barricadas. **La Jornada**, 2016b. Disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2016/06/21/opinion/016a2pol>. Acesso em: 21 jan. 2024.

OECD. PISA 2018: insights and interpretations. 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, mar.-abr., p. 213–232, 2019.

PUGLIESE, Gustavo Oliveira; SANTOS, Vinício de Macedo. As relações entre o PISA e o movimento STEM education no Brasil. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469835153>.

RAMIREZ, Mauro Jarquín. Empresarios: puerta giratoria y educación. **La Jornada**, 2021. Disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2021/02/14/opinion/011a1pol>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SIN EMBARGO. A 2 años del asesinato de 8 personas en Nochixtlán, la ONU exige verdad y justicia para las víctimas. 18 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.sinembargo.mx/18-06-2018/3430439>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

THE GUARDIAN. OECD and PISA tests are damaging education worldwide. 6 maio 2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>. Acesso em: 19 jan. 2024.

UOL NOTÍCIAS. Pisa: notas dos países ricos têm queda histórica em exame; Brasil segue entre os piores. 5 dez. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/12/05/pisa-notas-dos-paises-ricos-tem-queda-historica-em-exame-brasil-segue-entre-os-piores.htm>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SOUSA, Sandra Maria Zákia L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008. <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.126>

**Recebido em:** *Junho/2024*.

**Aprovado em:** *Maió/2025*.