



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Doutoramento em Educação

GLOBAL FRAMEWORKS, LOCAL GATEKEEPERS:
O papel dos diretores de *campi* do IFMA e os testes de
avaliação em larga escala

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
orientada pelo Professor Doutor António Neves Duarte Teodoro.

Ana Lourdes Alves de Araújo, nº. 21606500

2026



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Doutoramento em Educação

GLOBAL FRAMEWORKS, LOCAL GATEKEEPERS:
O papel dos diretores de *campi* do IFMA e os testes de
avaliação em larga escala

VERSÃO FINAL

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 23 de março de 2026, perante o júri pelo Despacho de Nomeação n.º 724 / 2025, de 10 de dezembro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente:

Professora Doutora Rosa Maria da Silva Serradas Duarte
Universidade Lusófona

Arguentes:

Professora Doutora Sónia Cristina Miranda Cardoso - Universidade Lusófona, Centro Universitário do Porto

Professor Doutor Almerindo Janela Gonçalves Afonso - Universidade do Minho

Vogais:

Professora Doutora Teresa Paula de Matos Costa Teixeira Lopo
Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa

Professora Doutora Adriana Almeida Sales de Melo - Universidade de Brasília

Professora Doutora Sofia Micaela Castro da Silva - Universidade da Madeira – Faculdade de Ciências Sociais

Orientador

Professor Doutor António Neves Duarte Teodoro - Universidade Lusófona

Ana Lourdes Alves de Araújo

Lisboa

2026

www.ulusofona.pt

*E quando as nuvens partirem
O céu azul ficará
E quando as trevas abrirem
Vais ver, o sol brilhará.
Não, sou o único a olhar o céu*

(Xutos & Pontapés)

Dedico este trabalho a todos aqueles que, mesmo em meio às nuvens e às trevas, continuam a olhar o céu. A todos os que acreditam na educação como caminho de luz, aprimoramento e liberdade. Aos que, com coragem e esperança, procuram o sol nos espaços do conhecimento.

Agradecimentos

A todo o pulsar invisível que vem do céu e dá ritmo à minha existência.

Às presenças que, mesmo fugazes, deixaram marcas, sentidos e direções.

Ao meu marido e ao meu filho, por serem porto seguro e farol nesta travessia.

Aos diretores de campi do IFMA, que gentilmente participaram neste estudo, na qualidade dos *gatekeepers* desta investigação, contribuindo de forma decisiva para a sua concretização.

Ao Magnífico Reitor do IFMA, Professor Carlos César Teixeira Ferreira, pelo acolhimento no CONDIR e pela mediação junto aos diretores de campi, tornando possível a realização desta investigação.

Ao Pró-Reitor Professor Carlos Alexandre Amaral Araújo, pelo apoio institucional e pelo incentivo direcionado aos diretores de campi para a participação no estudo.

Aos mestres e investigadores do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), da Universidade Lusófona, que me ensinaram que aprender é também escutar, partilhar e questionar.

A todos que contribuíram para este trabalho, o meu mais profundo obrigada.

Resumo

Esta tese investiga a interação complexa entre *frameworks* globais de avaliação educacional e as realidades institucionais locais, com o foco no papel dos diretores de *campi* do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) como “*gatekeepers* locais”. Analisa-se como esses gestores percebem, interpretam e implementam políticas de avaliação em larga escala (como o ENEM e o ENADE), influenciadas por tendências globais (OCDE, PISA) e pela lógica da Responsabilização Baseada em Testes (TBA), no contexto específico e desigual do Maranhão, estado do Nordeste do Brasil. Utilizando uma abordagem qualitativa e quantitativa, com aplicação de questionários aos diretores e análise documental, a pesquisa revela uma forte associação, por parte dos gestores, entre bons resultados nesses testes e a percepção de excelência e reputação institucional, utilizando-os frequentemente para promover a imagem do campus. Contudo, essa ênfase na performance mensurável gera tensões, arriscando um estreitamento do conceito de qualidade educacional e a negligência de dimensões formativas cruciais (pensamento crítico, criatividade, formação cidadã) não abarcadas pelos testes. A tese conclui pela necessidade de um debate institucional crítico sobre múltiplos significados de qualidade, buscando equilibrar as demandas por responsabilização com a riqueza e a relevância social do projeto pedagógico local do IFMA.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala. Regulação das políticas educativas locais. Institutos Federais Tecnológicos. Maranhão. Brasil.

Abstract

This thesis investigates the complex interplay between global educational assessment frameworks and local institutional realities, focusing on the role of campus directors at the Federal Institute of Maranhão (IFMA) as “local gatekeepers”. It analyzes how these managers perceive, interpret, and implement large-scale assessment policies (such as ENEM or ENADE), which are influenced by global trends (OECD, PISA) and the logic of Test-Based Accountability (TBA), within the specific and unequal context of Maranhão, a state in Northeast Brazil. Using a qualitative and quantitative approach, with the application of questionnaires to directors and documentary analysis, the research reveals a strong association, on the part of the managers, between good results in these tests and the perception of excellence and institutional reputation, often using them to promote the campus's image. However, this emphasis on measurable performance generates tensions, risking a narrowing of the concept of educational quality and the neglect of crucial formative dimensions (critical thinking, creativity, citizen education) not covered by the tests. The thesis concludes on the need for a critical institutional debate about multiple meanings of quality, seeking to balance the demands for accountability with the richness and social relevance of IFMA's local pedagogical project.

Keywords: Large-scale assessments. Regulation of local educational policies. Federal Institutes of Technology. Maranhão. Brazil.

Abreviaturas e Siglas

AC	Acre
ACER	Conselho Australiano de Pesquisa Educacional
AGEE	Agenda de Educação Globalmente Estruturada
AL	Alagoas
AM	Amazonas
AREAL	Avaliação de Aprendizagem dos Alunos da Rede Estadual de Ensino de Alagoas
BA	Bahia
BIRD	Banco Interamericano para o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BPC	Conselho de Países Participantes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Cargos de Direção
CE	Ceará
CEFET	Centro Federal de Educação e Tecnologia
CEIED	Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento
CEPAL	Comissão para América Latina e Caribe
CERI	Centro de Pesquisa e Inovação
CF	Constituição Federal
CH	Ciências Humanas e suas Tecnologias
CN	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
COLDIR	Colégio de Dirigentes
CONFEMEN	Conferência de Ministros da Educação dos Estados e Governos da Francofonia
CONSUP	Conselho Superior
CSTs	Cursos Superiores de Tecnologia
DE	Educação para o Desenvolvimento
DF	Distrito Federal
EAD	Educação à Distância
ECIL	Programa de Estudos Conjuntos para Integração Económica Latino-Americana

ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Tecnológica
ERCE	Quarto Estudo Regional Comparativo e Explicativo
ES	Espírito Santo
ESD	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ETF	Escolas Técnicas Federais
ETS	Educational Testing Service
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FCC	Função de Coordenações de Curso
FEGs	Grupos Funcionais de Especialistas
FG	Funções Gratificadas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIMS	First International Mathematics Study
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GCED	Educação para Cidadania Global
GO	Goiás
IALS	International Adult Literacy Survey
IBGE	Instituto Brasileiro Geográfico e Económico
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	International Education Association
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
ILSA	International Large-Scale Assessments
IMHE	Programa de Gestão Institucional na Educação Superior
INES	Programa de Indicadores de Sistemas Educacionais

LAMP	Literacy Assessment and Monitoring Programme
LC	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade Educacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Ministério do Trabalho
MT	Matemática e suas Tecnologias
NGP	Nova Gestão Pública
NIER	Instituto de Pesquisa Educacional
NLSAs	National Large-Scale Assessments
NPG	New Public Governance
NPM	New Public Management
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODMs	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OECE	Organização para Cooperação Europeia
OIGs	Organizações Intergovernamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe
PA	Public Administration
PA	Pará
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PB	Paraíba
PCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Pernambuco
PEB	Programa de Construção de Instalações Educacionais
PERCE	Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo

PI	Piauí
PIAAC	Programa Internacional de Competências de Adultos
PIB	Produto Interno Bruto
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PISA-D	PISA para o Desenvolvimento
PISA-E	PISA para as Escolas
PNDU	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PPE	Projeto Principal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROMEDLAC	Projeto Principal para a América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RED	Redação
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RJ	Rio de Janeiro
RO	Rondônia
RS	Rio Grande do Sul
RUFU	Ranking das Melhores Universidades
SABE	Sistema de Avaliação Baiano da Educação Avalie Alfa e Avalie EM
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SADEAM	Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação da Educação de Goiás
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SALTO	Sistema de Avaliação do Tocantins
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECTI	Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia
SEDES	Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social
SEDIHPOP	Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular
SEDUC	Secretaria de Educação
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Agricultura
SENAT	Serviço Nacional de Transportes
SERCE	Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETRES	Secretaria de Estado do Trabalho e da Economia Solidária
SIAEDE	Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SIMS	Second International Mathematics Study
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação Superior
SIPAVE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SMET	Sistema Mundial em Transição
SMM	Sistema Mundial Moderno
SMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SP	São Paulo
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TBA	Teste-Basead Accountability -
TERCE	Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo

TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
TO	Tocantins
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
UTPF	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Índice Geral

Introdução	18
Contextualização do problema.....	18
Justificativa para a pesquisa.....	20
Objetivos do estudo	23
Metodologia da pesquisa.....	24
Design da pesquisa.....	24
Triangulação metodológica.....	25
Análise dos dados	25
Limitações da pesquisa	26
Capítulo 1 - Abrindo a caixa de ferramentas: a governança global da educação e a avaliação em larga escala	27
1.1 O Estado performático: a performatividade na gestão educacional e pública	28
1.2 Globalização neoliberal e políticas educacionais: a influência do capital transnacional	31
1.3 A globalização e o Estado-Nação: interações e transformações	33
1.4 A governança global da educação e os agentes do cenário: as organizações intergovernamentais (OIGs).....	39
1.5 Mecanismos de atuação da governança epistêmica: as ferramentas regulatórias	49
1.6 O PISA: o arquétipo das ILSAs - o protótipo e as ferramentas	51
1.7 ODS nº 4 – ferramenta Plano de Ação 6Ps	56
1.8 Governança global da educação e o papel das avaliações em larga escala.....	58
1.9 Enfim, as ferramentas estão fora da caixa!	60
Capítulo 2 – Mecanismos e ferramentas da governança epistêmica no Brasil	62
2.1 Os veios de internacionalização das políticas educativas em espaço regional	63
2.2 O Estado brasileiro e a agenda globalmente estruturada para a educação	67
2.3 A tradução e interpretação nacional da agenda globalmente estruturada para a educação.....	70
2.4 O lugar da educação profissional na agenda de reformas: uma perspectiva histórica ...	72
2.5 Os testes standardizados: ferramentas de governança epistêmica em contexto nacional	76
2.6 O SAEB e O IDEB: evolução e impacto na avaliação da educação brasileira	78
2.7 Programas de avaliação institucional	80

2.8 A organização da caixa de ferramentas foi finalmente concluída.....	83
Capítulo 3 – Mecanismos de governança epistêmica no IFMA: os testes, exames e responsabilização na visão dos diretores de <i>campi</i>.....	85
3.1 O design de investigação.....	86
3.1.1 Princípios teóricos do método	86
3.1.2 Etapas metodológicas	86
3.1.3 Objeto de estudo	89
3.1.4 Sujeitos da investigação	89
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados – fontes primárias.....	90
3.1.6 Fontes secundárias.....	90
3.1.7 Bases de Dados Eletrônicas.....	91
3.1.8 Levantamento bibliográfico.....	91
3.1.9 Análise de documentos oficiais.....	91
3.1.10 Metodologia de análise.....	91
Capítulo 4 - Resultados e discussão	92
4.1 O cenário: o campo educacional no Maranhão	92
4.1.1 Educação Básica.....	94
4.1.2 O IDEB.....	99
4.1.3 O PISA	101
4.1.4 O ENEM.....	102
4.1.5 Ensino Superior	104
4.1.6 O ENADE	106
4.1.7 Os ODS.....	107
4.2 O campo: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).....	109
4.3 Questionário com os diretores.....	113
Conclusão.....	142
Referências.....	147
Apêndice 1 - Questionário aplicado aos Diretores	i
 Índice de Quadros	
Quadro 1 - Abordagem metodológica	87
Quadro 2 - Ranking ENEM no Maranhão – escolas públicas.....	1122

Quadro 3 - Ranking ENEM no Maranhão – escolas públicas e privadas.....	112
---	------------

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Composição setorial da economia maranhense	93
Gráfico 2 - Distribuição de Escolas por Dependência Administrativa em 2020.	95
Gráfico 3 - Matrículas da Educação Básica em 2020.	96
Gráfico 4 - Total de matrículas no Ensino Médio integrado e não integrado à educação profissional.....	96
Gráfico 5 - Número de matrículas da educação profissional no período de 2016 a 2020.	97
Gráfico 6 - Taxa de distorção idade-série no ensino médio por dependência administrativa em 2020.....	98
Gráfico 7 - Número de matrículas de jovens e adultos por dependência administrativa em 2020.	98
Gráfico 8 - Comparação entre o IDEB do Maranhão entre 2005 e 2019.....	100
Gráfico 9 - Taxas de Aprovação Reprovação e Abandono do Maranhão (2019).....	100
Gráfico 10 - Pontuação do Maranhão no PISA (2006-2015).	101
Gráfico 11 - Número de Inscritos no ENEM em 2020.	102
Gráfico 12 - Média do Maranhão no Enem por Área de conhecimento.	103
Gráfico 13 - Percentagem de alunos que frequentam o ensino superior no Maranhão (2012-2020)	104
Gráfico 14 - Número de IES nas Mesorregiões do Maranhão(2019).	105
Gráfico 15 - Percentagem de Cursos/Modalidade nas Mesoregiões do Maranhão(2019).	105
Gráfico 16 - Posição do Maranhão no Ranking Nacional de IES.....	106
Gráfico 17 - Gênero dos entrevistados.....	116
Gráfico 18 - Necessidades especiais.	117
Gráfico 19 - Faixa etária	118
Gráfico 20 - Alinhamento dos cursos ao potencial de arranjos produtivos locais.....	120
Gráfico 21 - Tempo como diretor geral	121
Gráfico 22 - Outras funções desempenhadas no IFMA.....	121
Gráfico 23 - Localização do campus e potencial de desenvolvimento	122
Gráfico 24 - Alinhamento dos cursos ao potencial de arranjos produtivos locais.....	123
Gráfico 25 - Estrutura do campus	124
Gráfico 26 - Oferta de cursos.....	125
Gráfico 27 - Fontes de financiamento.....	126

Gráfico 28 - Políticas de assistência estudantil	126
Gráfico 29 - Variação ao número de matrículas sob a gestão atual.....	127
Gráfico 30 - Políticas globais e gestão institucional	128
Gráfico 31 - Uso de avaliação em larga escala	129
Gráfico 32 - Participação em avaliações em larga escala	130
Gráfico 33 - Consideração dos resultados em larga escala.....	131
Gráfico 34 - Metas de indicadores externos.....	132
Gráfico 35 - Recursos vinculados a metas de desempenho escolar	132
Gráfico 36 - Preparação para testes em larga escala	133
Gráfico 37 - Relação entre prestação de contas e desempenho escolar.	134
Gráfico 38 - Consideração dos resultados nos relatórios de prestação de contas	135
Gráfico 39 - Indicadores de avaliação institucional.....	136
Gráfico 40 - Impacto do PNE e PDI na gestão	137
Gráfico 41 - Utilização de metas de indicadores externos.....	138
Gráfico 42 - Indicadores externos utilizados pelos gestores.....	139
Gráfico 43 - Utilização dos resultados dos testes em larga escala na promoção da imagem do campus	140
Gráfico 44 - Relação entre excelência institucional e resultados do teste em larga escala....	141

Introdução

É essa a insuficiência das palavras, ou pelo contrário, a sua condenação por duplicidade sistemática, uma palavra mente, com a mesma palavra se diz a verdade, não somos o que dizemos, somos o crédito que nos dão. (Saramago, 1988, p. 4333).

Contextualização do problema

A educação, enquanto direito humano fundamental, ocupa um papel central no desenvolvimento de sociedades justas e sustentáveis. Nesse sentido, nas últimas décadas, testemunhou-se uma crescente influência de *frameworks* globais¹, promovidos por organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no direcionamento das políticas educacionais em escala global. Tais *frameworks* – que incluem ferramentas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment [PISA]) – têm como objetivo a unificação de critérios de qualidade educacional, buscando a comparabilidade internacional dos sistemas de ensino.

No entanto, esses mecanismos, que frequentemente são apresentados como neutros e universais, não estão isentos de análise e de apreciação crítica. Estudos indicam que eles carregam uma visão particular da educação, enraizada em valores neoliberais que priorizam eficiência, competitividade e responsabilização individual (Rizvi & Lingard, 2020; Dale, 2004, 2010; Addey, 2017; Teodoro, 2011; Teodoro, 2020). Em contextos como o brasileiro, onde as desigualdades educacionais são profundas, a adoção acrítica desses modelos globais pode acentuar as disparidades existentes, desconsiderando a complexidade e a diversidade cultural e socioeconômica do país.

¹ Tanto no título quanto ao longo deste texto, os termos “global frameworks” e “local gatekeepers” são utilizados em inglês, sem a tradução, para preservar a integridade de uma metáfora central à tese: enquanto “frameworks” aponta para as políticas de avaliação em larga escala de influência global, “gatekeepers” define o papel crucial dos diretores de *campi* como mediadores e controladores do fluxo dessas políticas no contexto local do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Assim, considera-se, nesta pesquisa, que a expressão original é mais potente e alinhada ao debate acadêmico internacional sobre o tema do que sua tradução literal.

No Brasil, instrumentos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) exemplificam a influência dos *frameworks* globais sobre as políticas nacionais. Essas avaliações em larga escala moldam tanto as estratégias pedagógicas quanto a alocação de recursos, orientando a ação de gestores e formuladores de políticas públicas. No entanto, ao focar em métricas quantitativas, essas ferramentas muitas vezes negligenciam aspectos qualitativos, como o desenvolvimento integral dos alunos, a valorização das especificidades regionais e a formação de cidadãos críticos e criativos.

Dentro desse cenário, os institutos federais, como o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), emergem como um espaço onde as tensões entre o global e o local se manifestam de forma particularmente aguda. Com sua missão de promover ensino técnico, tecnológico e profissionalizante em regiões frequentemente marcadas por desigualdades estruturais, o IFMA está inserido em um contexto em que as exigências globais encontram realidades locais desafiadoras.

Por sua vez, os diretores de *campi* do IFMA assumem o papel de “*gatekeepers* locais” e atuam como mediadores entre diretrizes globais padronizadas e as realidades específicas de suas comunidades escolares. Esse papel exige não apenas uma compreensão crítica dos *frameworks* globais, mas também estratégias criativas para equilibrar demandas externas e limitações locais, considerando recursos escassos e desafios socioeconômicos diversos.

A problemática central que orienta esta pesquisa é, portanto, a seguinte: como os diretores de *campi* do IFMA compreendem e implementam as políticas de avaliação em larga escala impostas por *frameworks* globais no contexto educacional local? Essa questão emerge em um momento histórico marcado pela crescente padronização da educação e pela naturalização de práticas de governança epistêmica global, onde o local é frequentemente subsumido pelas demandas do global.

Estudos sobre a “tradução” e “hibridização” de políticas globais no nível local apontam para a complexidade desse processo (Steiner-Khamisi, 2004). A implementação dessas diretrizes nem sempre ocorre de forma homogênea; ela é atravessada por conflitos, adaptações e resistências que refletem as especificidades de cada contexto. No caso do IFMA, esses desafios são amplificados pelas limitações de infraestrutura e pelas condições sociais das comunidades atendidas, colocando os gestores em uma posição de constante negociação.

Além dos desafios estruturais e culturais, a implementação de avaliações em larga escala no IFMA também está inserida em um contexto de mudanças paradigmáticas no papel do Estado em relação à educação.

Nesse cenário, o Estado tem gradualmente delegado sua função de provedor direto de serviços educacionais para atuar como regulador e monitor das instituições, papel que se reflete nas métricas de avaliação utilizadas. Essa mudança afeta diretamente a autonomia dos gestores locais, que devem alinhar-se a parâmetros globais, frequentemente desarticulados das realidades regionais.

Ao mesmo tempo, é essencial reconhecer que essas avaliações também oferecem oportunidades, como a possibilidade de identificar desigualdades e estabelecer metas para melhorias educacionais. Todavia, sua eficácia depende da capacidade de gestores e formuladores de políticas em contextualizar os dados gerados por essas ferramentas. No IFMA, os diretores de *campi* têm uma posição estratégica para transformar os resultados dessas avaliações em ações que promovam o desenvolvimento educacional de suas comunidades. Para isso, torna-se necessário um equilíbrio entre atender às demandas globais e respeitar as especificidades locais, criando um diálogo construtivo entre o global e o local, que vá além da simples adaptação ou resistência, mas que produza inovação e soluções inclusivas.

Esta pesquisa visa, portanto, explorar como esses diretores lidam com a tensão entre a padronização global e a diversidade local. Pretende-se não apenas compreender as práticas de mediação e adaptação desenvolvidas por esses gestores, mas também investigar os impactos dessas políticas sobre a gestão escolar e os processos pedagógicos. Assim, a análise se insere em um debate mais amplo sobre os limites e as possibilidades de uma educação globalizada, destacando a necessidade de políticas que equilibrem diretrizes internacionais com as realidades locais de forma mais justa e contextualizada.

Justificativa para a pesquisa

A educação é essencial para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação, mas sua gestão enfrenta desafios crescentes devido à influência de *frameworks* globais que moldam políticas públicas em escala mundial. Organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM) desempenham um papel central na formulação de diretrizes internacionais, promovendo práticas padronizadas de

avaliação, como o PISA. Embora esses *frameworks* tenham potencialidades, trazem implicações complexas, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais, como o Brasil – como se afirmou anteriormente.

No Brasil, a adoção de avaliações em larga escala (como o ENEM e ENADE) reflete a tentativa de alinhar o sistema educacional a padrões globais, promovendo comparabilidade e responsabilização. Essa orientação é explicitada tanto nos objetivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que busca assegurar um “padrão de qualidade” nacional, quanto em análises técnicas que recomendam a incorporação de tendências de avaliações internacionais, como o PISA, para gerar dados comparáveis (Instituto Reúna, 2021). Contudo, a aplicação desses instrumentos em um país de dimensões continentais e disparidades regionais acentuadas apresenta desafios significativos. Isso porque as políticas orientadas por essas métricas nem sempre consideram as peculiaridades locais, criando tensões entre as demandas externas e as condições reais das instituições de ensino.

Contudo, a aplicação desses instrumentos em um país de dimensões continentais e disparidades regionais acentuadas apresenta desafios significativos. Isso porque as políticas orientadas por essas métricas nem sempre consideram as peculiaridades locais, criando tensões entre as demandas externas e as condições reais das instituições de ensino.

A escolha do IFMA como foco desta pesquisa justifica-se pela posição singular que a instituição ocupa no cenário educacional brasileiro. Com a missão de promover ensino técnico e tecnológico em regiões vulneráveis, o IFMA atua como uma ponte entre as demandas globais e as necessidades locais.

Minha experiência profissional como professora envolvida na gestão pedagógica do IFMA reforça a relevância dessa investigação. Ao longo dos anos, vivenciei os impactos diretos dessas políticas globais nas práticas institucionais, observando como elas moldam os processos pedagógicos, as relações administrativas e as decisões estratégicas. Tal vivência revelou lacunas importantes, como a falta de recursos para adaptar as diretrizes globais às realidades locais, bem como a necessidade de uma análise crítica sobre os limites e possibilidades das avaliações em larga escala. A partir dessas reflexões, emergiu a motivação para realizar este estudo, que busca contribuir tanto para a compreensão acadêmica quanto para o aprimoramento das práticas de gestão educacional.

Diante das inquietações que emergiram da prática profissional, a aproximação ao campo da investigação ganhou novos contornos quando ingressei no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) como investigadora não integrada.

Esse envolvimento possibilitou ampliar a compreensão sobre a governança educacional em perspectiva internacional, aprofundando a análise crítica dos processos que articulam políticas, práticas e diretrizes globais no campo da educação.

A participação no projeto “PISA_PT: Uma história de sucesso? Portugal e o PISA (2000–2018)” foi especialmente significativa nesse percurso. Essa experiência, centrada em um estudo crítico sobre a presença de Portugal no PISA e suas implicações políticas, educacionais e sociais ao longo de quase duas décadas, ofereceu ferramentas analíticas fundamentais para compreender como avaliações internacionais moldam agendas educativas e influenciam sistemas nacionais.

A relevância social deste estudo está em sua capacidade de perceber os desafios enfrentados pelos diretores de *campi*, frequentemente vistos como meros implementadores de políticas. Ao adotar uma abordagem crítica, a pesquisa reconhece esses gestores como agentes ativos, capazes de mediar, adaptar e, em alguns casos, resistir às imposições globais. Essa perspectiva amplia o debate sobre as práticas de governança educacional, oferecendo subsídios para a formulação de políticas mais justas, inclusivas e contextualizadas.

Além disso, a pesquisa se alinha a um debate teórico mais amplo sobre governança epistêmica global, um conceito que destaca como diretrizes internacionais moldam os sistemas educacionais locais, muitas vezes sem considerar as especificidades culturais e contextuais. A literatura crítica – representada por autores como Rizvi e Lingard (2020), Dale (2004, 2010), Addey (2017) Teodoro (2011, 2020) e Bourdieu (1989, 2001) – alerta para os riscos de uma padronização excessiva que pode reforçar desigualdades e comprometer o papel emancipatório da educação. Nesse sentido, este trabalho visa não apenas explorar os impactos dessas políticas no IFMA, mas também contribuir para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas de poder e negociação que permeiam o campo educacional.

Por fim, a investigação também busca contribuir para a prática educacional ao propor estratégias que auxiliem os gestores no enfrentamento dos desafios impostos por essas diretrizes. Acredita-se que, ao compreender melhor as tensões entre o global e o local, será possível promover uma educação mais equitativa, que valorize tanto a qualidade quanto a diversidade. Logo, este equilíbrio é fundamental para que instituições como o IFMA continuem a desempenhar seu papel transformador, atendendo às demandas do presente sem comprometer as necessidades futuras.

Considerando esse movimento, a referida investigação insere-se numa perspectiva crítica mais ampla sobre a influência das avaliações internacionais de larga escala na governação global da educação, com especial enfoque no papel do PISA como instrumento que molda as políticas educativas, orienta as práticas escolares e influencia as narrativas mediáticas, que se inscrevem no envolvimento de Portugal com o PISA, destacando-se inicialmente por resultados caracterizado em abaixo da média europeia e com o tempo sobressaiu-se para um cenário em que o país passou a ser citado pela OCDE como um caso exemplar de sucesso educacional.

Assim, sublinhando a relevância do referido estudo e o meu interesse em contribuir para a compreensão do fenómeno em causa, a minha vivência no CeiED possibilitou a interação no espaço dinâmico da ciência, por meio de participação ativa em atividades de investigação, destacando-se a análise documental, revisões bibliográficas e participação em seminários e reuniões científicas da equipa, dentre outras. Esses momentos privilegiados de aprendizagem propiciaram-me conhecimento acerca de métodos adotados pela equipa de investigação, composta por investigadores seniores e consultores especializados e estimularam-me na construção de competências críticas, analíticas relativamente aos impactos nacionais e internacionais do PISA, permitindo-me analisar a dinâmica e os resultados dos programas educativos, principalmente por meio de metodologias quantitativas, complementadas por dados recolhidos a partir de entrevistas com as principais partes interessadas envolvidas nestes programas.

Consequentemente, esta tese beneficia-se diretamente dessa valiosa experiência académica e institucional, enriquecendo minha investigação com perspectivas multidimensionais e uma sólida base teórica e metodológica construída em diálogo com os resultados preliminares e finais do projeto PISA_PT.

Objetivos do estudo

A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender o papel dos diretores dos *campi* do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), os locais *gatekeepers*, na implementação de políticas de avaliação em larga escala impostas por *frameworks* globais.

Os objetivos específicos desta pesquisa são delineados para desdobrar e aprofundar o objetivo geral:

1. Analisar como os diretores de *campi* interpretam e aplicam as diretrizes globais no contexto do IFMA;
2. Identificar as estratégias utilizadas pelos diretores para conciliar as demandas globais com as especificidades locais;
3. Observar os desafios enfrentados pelos diretores no cotidiano institucional.

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, alinhada ao objetivo de compreender as dinâmicas complexas que envolvem a implementação de políticas de avaliação em larga escala pelos diretores de *campi* do IFMA. Essa escolha metodológica permite uma análise detalhada das percepções, práticas e estratégias desses gestores, explorando as nuances de suas interações com os *frameworks* globais e as especificidades locais.

A base teórica da metodologia está ancorada no pensamento relacional de Pierre Bourdieu, que enfatiza a articulação entre o conhecimento científico e as práticas sociais no campo educacional. A abordagem relacional permite identificar e interpretar as relações de poder, os capitais acumulados e as dinâmicas de governança epistêmica que influenciam a prática dos diretores no IFMA. Assim, a pesquisa busca revelar como as diretrizes globais são adaptadas, negociadas ou resistidas no contexto institucional local.

Design da pesquisa

A coleta de dados foi estruturada para capturar tanto as dimensões individuais quanto as institucionais da experiência dos gestores, utilizando instrumentos qualitativos e quantitativos que possibilitam uma compreensão mais aprofundada:

1. Documentação institucional: A análise documental incluiu relatórios, diretrizes globais e nacionais e documentos institucionais do IFMA relacionados à gestão e às políticas educacionais. Essa etapa foi essencial para compreender o contexto mais amplo em que os diretores operam e identificar os parâmetros impostos pelos *frameworks* globais.
2. Questionários: Foram aplicados com 29 diretores de *campi* do IFMA, abrangendo temas que possibilitam perceber as implicações entre políticas globais, os impactos

das avaliações em larga escala e as estratégias de mediação entre demandas globais e locais. O formato com questões abertas e fechadas possibilitou uma análise comparativa das percepções dos gestores e uma triangulação das informações coletadas, e garantiu que os temas centrais da pesquisa fossem abordados.

Triangulação metodológica

Para garantir a validade e confiabilidade dos dados, foi utilizado o método de triangulação metodológica, conforme proposto por Gil (2017). Essa abordagem combina múltiplas fontes de dados e métodos de coleta, oferecendo uma visão abrangente e robusta sobre o objeto de estudo. A triangulação foi realizada em três dimensões:

1. Triangulação de métodos: questionários e análise documental para cruzar informações e identificar padrões consistentes.
2. Triangulação de dados: Comparação entre as opiniões dos diretores, os dados institucionais e as diretrizes globais, buscando revelar as interações e contradições entre essas esferas.
3. Triangulação de perspectivas: Análise das opiniões e diretores de diferentes *campi* para capturar variações regionais e contextuais, ampliando a compreensão sobre os desafios e estratégias locais.

Análise dos dados

Os dados coletados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2011). Essa abordagem permite identificar categorias temáticas emergentes a partir das respostas dos participantes e organizar as informações em eixos analíticos que dialoguem com os objetivos da pesquisa. A análise buscou mapear padrões de adaptação, resistência e inovação nas práticas de gestão dos diretores, conectando esses resultados ao arcabouço teórico estabelecido.

Ademais, o referencial teórico de Roger Dale (2004, 2010) foi utilizado para contextualizar os dados dentro de uma perspectiva crítica sobre a governança epistêmica global. A aplicação dessa lente teórica possibilitou uma análise mais profunda das interações entre as diretrizes globais e as práticas locais, enfatizando as tensões e possibilidades que emergem desse processo.

Limitações da pesquisa

Reconhece-se que o enfoque qualitativo, embora profundo, pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos ou instituições. Contudo, a pesquisa prioriza a compreensão detalhada das práticas e percepções dos diretores do IFMA, oferecendo análises valiosas para a formulação de políticas e estratégias educacionais.

Em síntese, a metodologia adotada foi desenhada para explorar as complexas interações entre o global e o local no campo educacional, contribuindo para o avanço do debate teórico e para a prática de gestão em contextos marcados por desigualdades e desafios estruturais. A robustez do design metodológico e o rigor na coleta e análise dos dados conferem credibilidade aos resultados, que serão apresentados e discutidos nos capítulos subsequentes desta tese.

Capítulo 1 - Abrindo a caixa de ferramentas: a governança global da educação e a avaliação em larga escala

O Estado não pode mais ser visto como um explanans, como o fator-chave para entender as políticas educacionais, mas como um explanandum, o que deve ser explicado. Nisso, pode ser visto como um exemplo valioso da necessidade de repensar e reequipar a caixa de ferramentas da sociologia da educação após a globalização. Junto com esta mudança na natureza do Estado, houve uma mudança no que deve ser entendido por 'políticas educacionais' (Dale, 2010, p.1117).

Este capítulo inicia a investigação bibliográfica com o objetivo de obter dados secundários que possibilitem compreender em que escala o mandato de governança global se reflete nas políticas educacionais nacionais. Trata-se do momento de abrir a “caixa de ferramentas teóricas”, explorando conceitos que atribuam sentido às dinâmicas que moldam o desenvolvimento de políticas educacionais em um contexto de globalização neoliberal. Esse cenário provoca alterações na natureza do Estado-nação e no papel que este desempenha como articulador das políticas públicas educacionais.

O referencial teórico deste estudo baseia-se na abordagem analítica de Dale (2010) sobre a formulação e administração de políticas educacionais no contexto global. Para embasar essa análise, utilizamos o “Nível 2 – Políticas Educacionais” do quadro “Questões de Educação” (Dale, 2010), que examina os agentes e mecanismos responsáveis pela governança educacional. Esse quadro orienta a análise de ferramentas analíticas que ajudam a responder perguntas como: “Como e por quem essas coisas são decididas, governadas, administradas e geridas?” (Dale, 2010, p. 1115).

Contudo, a “caixa de ferramentas” de Dale (2010) está inserida em um cenário mais amplo, onde outras “caixas” teóricas também desempenham papéis indispensáveis. Esse cenário corresponde ao sistema-mundo, fundamentado na teoria de Immanuel Wallerstein, que propõe uma visão holística e histórica para compreender as estruturas sociais globais. Segundo Wallerstein (2004), o sistema-mundo é uma matriz formada por diferentes grupos de status –

Estados, empresas produtivas, famílias, classes, entre outros – que, embora estejam interligados, também promovem conflitos e contradições que permeiam o sistema global.

A construção desta narrativa considera o Estado-nação como uma categoria derivada da unidade de análise do sistema-mundo. Esse enfoque busca evitar reducionismos metodológicos, permitindo a análise de processos sociais “de cima”, ou seja, com uma perspectiva sistêmica que leve em conta as lógicas e contradições inerentes ao sistema-mundo. Assim, conforme Acco (2018), é possível garantir uma análise que privilegie as partes em conexão com a totalidade sistêmica que lhes confere significado.

Para Wallerstein (2004), a análise metodológica deve derivar os conceitos e instituições das dinâmicas sistêmicas globais, reconhecendo que cada fenômeno local ou nacional está intrinsecamente ligado a um conjunto de relações históricas e estruturais globais (Acco, 2018). Nesse sentido, é fundamental adotar uma abordagem que reconheça a subordinação lógica das partes à totalidade sistêmica, evitando análises isoladas que desconsiderem o impacto das interações globais.

Complementarmente, este capítulo opera com o conceito alargado de “sistema mundial em transição” (SMET), proposto por Boaventura de Sousa Santos (2001). Para Santos (2001), o SMET descreve a transformação do Sistema Mundial Moderno (SMM), caracterizado pela centralidade dos Estados e economias nacionais, em um novo sistema que integra também práticas sociais e culturais transnacionais. Essa perspectiva amplia a visão tradicional de globalização, incorporando análises que ultrapassam o Estado e a economia, e abrangem as dinâmicas sociais e culturais em escala global.

Portanto, a análise que este capítulo propõe integra as abordagens de Dale (2010), Wallerstein (2004) e Santos (2001), entre outros, permitindo um exame aprofundado das políticas educacionais no contexto da governança global. Essa abordagem holística fornece uma base teórica consistente para compreender como as políticas globais se refletem em práticas locais e como as contradições do sistema-mundo influenciam o desenvolvimento educacional.

1.1 O Estado performático: a performatividade na gestão educacional e pública

O conceito de performatividade, trabalhado por Stephen Ball (1998), é central para compreender as transformações na gestão pública, especialmente no campo educacional. A performatividade, nesse contexto, expressa a articulação entre o capitalismo e suas práticas de mercado com a gestão do setor público. Essa nova contextualização da educação para o

consumo ocorre por meio de signos, tecnologias e princípios de governança oriundos do ambiente comercial, alterando significativamente a maneira como o Estado-nação gerencia suas políticas educacionais (Ball, 1998).

Ball (1998) argumenta que a performatividade traduz uma lógica em que o valor das práticas e dos resultados educacionais é definido com base em indicadores de eficiência e produtividade, deslocando a ênfase da educação como direito humano para uma visão utilitarista. Assim, a educação torna-se uma mercadoria simbólica, sujeita às demandas do mercado. É nesse cenário que a Responsabilização Baseada em Testes (TBA) emerge como a principal tecnologia de governança, promovendo uma cultura de governança epistêmica global alinhada ao neoliberalismo.

A TBA pode ser definida como um sistema de políticas que utiliza os resultados de testes padronizados em larga escala para responsabilizar escolas, gestores e professores pelo desempenho dos alunos. A lógica subjacente, defendida por economistas da educação como Ludger Wößmann (2007), é que a introdução de mecanismos de mercado – como a competição entre escolas, a autonomia de gestão e, crucialmente, a medição de resultados – gera incentivos para a melhoria da qualidade. Nessa perspectiva, os testes padronizados são vistos como ferramentas objetivas e eficientes para criar bases de comparação (o *benchmarking*), informar a escolha dos pais (vistos como consumidores) e direcionar o financiamento ou as sanções, forçando as instituições a se tornarem mais eficazes para sobreviver e prosperar no “quase-mercado” educacional.

Nas últimas décadas, a TBA consolidou-se como uma estratégia de regulação da educação em diversos países. A adoção de modelos gerencialistas e neoliberais contribuiu para a utilização da avaliação em larga escala como um instrumento central de medição do desempenho escolar, além de atribuir responsabilidades e induzir mudanças nas práticas de gestão. No entanto, essa forma de regulação tem sido amplamente criticada por reduzir a complexidade dos processos educativos às lógicas de mensuração padronizada, muitas vezes com efeitos perversos para escolas, professores e alunos.

A accountability educacional é compreendida como um tripé: avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009). No entanto, observa-se que a TBA enfatiza os aspectos punitivos, hierárquico-burocráticos e tecnocráticos, em detrimento de formas mais democráticas de participação e reflexão (Afonso, 2009; Costa & Vidal, 2020). Essa configuração reforça o controle e a vigilância sobre o trabalho docente. Nos Estados Unidos, a política “No Child Left Behind” exemplifica a accountability punitiva, baseada em resultados

de testes padronizados. Conforme Afonso (2009), tais testes fundamentam sanções às escolas e professores, desconsiderando fatores socioeconômicos e contextuais. Ravitch (2010) denuncia que o aspecto principal na adoção dessas medidas é o comprometimento da qualidade do ensino, que é cambiada por metas arbitrárias. Além disso, a pressão por resultados leva ao ensino voltado exclusivamente para os testes, comprometendo a diversidade curricular.

Embora adoção de mecanismos de avaliação e responsabilização seja uma tendência global, sua implementação varia conforme os contextos políticos e institucionais de cada país. Segundo Verger, Fontdevila e Parcerisa (2019, p. 250), “as reformas da governança educacional avançam por processos contingentes e dependentes do caminho político-administrativo vigente”. Essa mesma visão é reforçada por Afonso (2009), ao afirmar que essas estratégias frequentemente desconsideram a complexidade dos sistemas educacionais e acabam por reforçar políticas seletivas e excludentes. Além disso, a implementação desses instrumentos tem impulsionado a participação de empresas privadas especializadas em testes e consultorias educacionais. Como explicam Verger *et al.* (2019, p. 260), “o fato de a avaliação estudantil padronizada tornar-se uma indústria lucrativa significa que empresas têm fortes incentivos para pressionar pela expansão dessas políticas”. Afonso (2009) reforça essa ideia ao demonstrar que a crescente privatização da educação contribui para a introdução de modelos de *accountability* gerencialista, nos quais escolas e professores são avaliados segundo padrões de mercado.

Na Europa, modelos alternativos passam por diversas discussões, com maior ênfase em avaliações formativas e prestação de contas dialógica (Afonso, 2009). Lingard, Sellar e Lewis (2017) propõem a *accountability* como *pharmakon* – simultaneamente remédio e veneno – cujos efeitos dependem do contexto, dos usos e das finalidades atribuídas à avaliação. Em países como Portugal e Finlândia, há maior valorização da confiança nos professores e na autonomia pedagógica das escolas, o que permite abordagens mais inclusivas e menos punitivas de *accountability*.

Por sua vez, a política educacional brasileira, que se debate entre o pacto federativo e a gestão de resultados, adotou mecanismos de *accountability* a partir dos anos 1980, com o SAEB e posteriormente com o IDEB (Gomes & Vidal, 2022). Esses instrumentos tornaram-se centrais para monitoramento de metas e distribuição de recursos. No entanto, como observam Costa e Vidal (2020), predomina a responsabilização sem efetiva prestação de contas à sociedade, e sem consideração das desigualdades estruturais. A lógica meritocrática desconsidera os desafios enfrentados por escolas situadas em contextos vulneráveis.

Nessa perspectiva, destacam-se os efeitos negativos como o estreitamento curricular, ensino voltado para o teste, pressão sobre professores e alunos, e a deslegitimação da avaliação como processo formativo (Verger *et al.*, 2019; Afonso, 2009). Tais práticas desestimulam inovações pedagógicas e aprofundam desigualdades entre escolas. Além disso, observa-se a intensificação de práticas como a exclusão de alunos com baixo desempenho de provas, a medicalização de dificuldades de aprendizagem e o adoecimento de profissional. Dessa forma, esse cenário impossibilita a promoção de justiça social e cognitiva, além de agravar a segregação e o enfraquecimento do papel da escola em sua função social. Logo, o uso de dados quantitativos, afastado do contexto em que se produziram, favorece interpretações distorcidas sobre a eficácia escolar e alimenta rankings competitivos que não consideram a complexidade do espaço, tempo e dinâmica da escola.

A proposta de implementar políticas públicas para a construção de uma accountability democrática, no contexto educacional, requer articulação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização de forma transparente, participativa e contextualizada (Afonso, 2009; Ranson, 2003). Isso implica envolver a comunidade escolar no debate sobre os fins da educação, valorizar a autoavaliação e criar espaços para a escuta dos diferentes atores; implementação de modelos de avaliação formativa e de devolutivas pedagógicas mais ricas, centradas em processos e não apenas em produtos; além de garantir suporte técnico, formação docente e infraestrutura adequada para que as escolas possam construir práticas avaliativas mais inclusivas e assim redirecionar a accountability para fins emancipatórios.

Portanto, de forma geral, a TBA é muito mais do que uma ferramenta de avaliação neutra; ela é a principal tecnologia do Estado performático em ação. Ela transforma a complexidade do processo educativo em dados numéricos simplificados, que podem ser facilmente medidos, comparados e gerenciados à distância. Ao fazer isso, a TBA altera as identidades profissionais de gestores e professores, que passam a se ver mais como gerentes de performance do que como educadores autônomos. É essa tensão entre a pressão por resultados numéricos (a demanda do framework global) e a realidade da prática pedagógica local que define o trabalho dos *gatekeepers* no chão da escola – tema central desta tese.

1.2 Globalização neoliberal e políticas educacionais: a influência do capital transnacional

O contexto global pós-Segunda Guerra Mundial foi marcado por avanços tecnológicos, revoluções nos transportes e comunicação e pela consolidação do liberalismo

ocidental. Nesse período, o capital passou a operar em uma escala internacional, alterando a dinâmica de reprodução das economias nacionais. Como resultado, a singularidade regional foi progressivamente suplantada por movimentos globais de reprodução do capital, configurando novas relações econômicas e políticas (Edwards Jr., 2018; Ianni, 2001).

Durante a Guerra Fria (1946-1989), o capitalismo consolidou-se como modo de produção dominante, expandindo sua influência de forma intensiva e extensiva. Com o fim do conflito, nos anos 1980, as economias planificadas dos países socialistas foram absorvidas pelo mercado global. Essa integração intensificou processos como flexibilização produtiva, terceirização, privatização e desestatização, estabelecendo uma nova divisão internacional do trabalho. Paralelamente, corporações transnacionais e agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), assumiram papéis centrais no monitoramento das políticas nacionais (Afonso, 2003; Ianni, 2001).

A globalização, nesse contexto, não se limita à expansão econômica. Ela também influencia padrões socioculturais, relações de produção e princípios jurídico-políticos. Essa complexidade é destacada por Rizvi e Lingard (2020), que ressaltam que a globalização neoliberal reforça desigualdades sociais, tanto entre os países quanto dentro deles.

É nesse ponto que a análise de Teodoro (2011) se torna crucial. O autor argumenta que essa nova fase da globalização deu origem ao que ele denomina “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE). Essa agenda não é um plano monolítico imposto de cima para baixo, mas uma convergência de discursos, interesses e recomendações políticas promovidas por um conjunto de atores transnacionais. Segundo Teodoro (2011), a AGEE opera através da difusão de um “pensamento único” sobre a educação, que a redefine como um setor estratégico para a competitividade econômica das nações, e não mais primariamente como um direito social e pilar da cidadania democrática.

Teodoro (2011) identifica um “quarteto” de organizações internacionais – o Banco Mundial, a OCDE, a OMC e a UNESCO – que, apesar de suas diferenças, colaboram para moldar as políticas educacionais nacionais. O Banco Mundial utiliza seu poder de financiamento para induzir reformas alinhadas à teoria do capital humano; a OCDE, por meio de avaliações como o PISA, estabelece um poderoso sistema de *benchmarking* que cria uma “governança por números”; e a OMC, com o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), pressiona pela liberalização e comercialização dos serviços educacionais. Essa rede de influência transnacional efetivamente limita a autonomia política dos Estados-nação na formulação de suas próprias políticas.

A ideologia que permeia a AGEE é a da modernização conservadora (Teodoro, 2011). Sob um discurso de melhoria da qualidade e da eficiência, promovem-se soluções de mercado como a principal via para a reforma educacional. Conceitos como accountability, eficácia, competição entre escolas, parcerias público-privadas e a liberdade de escolha dos pais (tratados como consumidores) tornam-se centrais. Essa visão instrumentaliza a educação, submetendo seus objetivos e práticas a uma lógica gerencialista que valoriza a performance mensurável em detrimento de processos formativos complexos e da equidade.

Nesse sentido, conforme Teodoro (2011), o papel do Estado se reconfigura: ele deixa de ser o principal provedor direto do serviço educacional para se tornar um regulador e avaliador de um sistema diversificado de atores públicos e privados, e se transforma num “Estado Avaliador”. Governando “a distância”, o Estado Avaliador utiliza as avaliações em larga escala e os indicadores de performance como suas principais ferramentas de controle. É exatamente neste ponto que as políticas globais aterrissam no contexto local, gerando as tensões e os desafios de mediação para os gestores que se encontram na linha de frente do sistema, como os diretores de *campi*.

1.3 A globalização e o Estado-Nação: interações e transformações

A globalização neoliberal, com suas novas espacialidades, provocou mudanças profundas nas condições geopolíticas que influenciam diretamente a natureza do Estado. Sendo a globalização o estágio atual do capitalismo, acentuado pela internacionalização do capital, o Estado representa a unidade política territorial específica desse sistema econômico. Portanto, globalização e Estado não se excluem, mas complementam-se, como em uma relação de complementaridade, na qual o Estado serve como mediador das dinâmicas globais (Bianchi, 2014; Rizvi & Lingard, 2020).

Historicamente, o Estado-nação era o único detentor autorizado de valores e, segundo o pensamento weberiano, possuía o direito legítimo de exercer o poder. Contudo, com a globalização, os processos de alocação de autoridade deslocaram-se de seu interior e das unidades políticas subnacionais para organizações internacionais, como a OCDE, a UNESCO ou o Banco Mundial. Além dessas, surgiram associações supranacionais regionais (como a União Europeia) e atores internacionais – como corporações transnacionais, fundações filantrópicas, consultores internacionais e coalizões transnacionais da sociedade civil (Rizvi & Lingard, 2020; Verger, Novelli & Altinyelken, 2018).

Na dimensão global da formulação de políticas educacionais, a UNESCO destaca-se como a primeira organização com mandato educacional, reafirmado com o estabelecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Essa iniciativa integrou a educação à agenda multilateral, promovendo padrões globais e deliberações transnacionais para abordar problemas educacionais e compartilhar princípios e valores entre as nações. A atuação da UNESCO consolidou o papel da educação como um campo de cooperação internacional, buscando integrar normas globais às práticas locais. Esse movimento foi essencial para estabelecer a educação como um direito humano universal, reforçando a importância do multilateralismo na governança educacional (Rizvi & Lingard, 2020).

A globalização trouxe consigo o reescalonamento das políticas educacionais, o que levou o Estado a ceder parcialmente sua discricionariedade e soberania em prol da garantia de interesses nacionais. Embora funcione de forma diferenciada em cada país, o Estado permanece relevante no desenvolvimento de políticas públicas. No entanto, essa nova configuração alterou sua condição de governo para a de governança global da educação. Esse processo implicou na criação de mecanismos e na atuação de novos atores na arena global, que influenciam diretamente as políticas e práticas educacionais (Ball, 1998; Verger *et al.*, 2018).

Enquanto o governo está centrado nos processos políticos internos do Estado, a governança global incorpora atores internacionais e privados, como corporações, empresas educacionais, filantropos e organizações transnacionais. Esses atores operam em diversas escalas do ciclo político, desde a definição de agendas até a implementação e avaliação de políticas. A governança, portanto, é definida como a “coordenação da coordenação” – um sistema que organiza o financiamento, a provisão e a regulamentação das políticas educacionais; um sistema que transcende os limites do governo, incorporando múltiplos atores na regulamentação e provisão de políticas (Stoer, 2002; Verger *et al.*, 2018).

Com as economias nacionais ajustando-se às dinâmicas da economia global, o Estado-nação passou por um processo de desregulação. Embora ainda mantenha um papel central na fiscalização de contratos e na articulação de interesses econômicos globais, sua influência nas políticas públicas tornou-se cada vez mais subordinada aos critérios de competitividade. Esse fenômeno impacta diretamente a educação, que é capturada pela lógica da globalização e moldada pela interpenetração de atividades econômicas mundiais, pelo desenvolvimento de mercados globais e pela Agenda de Educação Globalmente Estruturada (AGEE) (Dale, 2004; Rizvi & Lingard, 2020; Souza, 2016).

A relação entre o nacional e o global é marcada por uma dependência crescente. Nesse cenário, a política cede espaço à administração e à gestão, substituindo questões estratégicas por processos de decisão orientados pela lógica econômica. Há, portanto, uma tensão de poder entre a autonomia estatal e a agenda global, frequentemente orientada por interesses econômicos externos. Essa agenda, ainda que não seja imposta diretamente, influencia fortemente as decisões locais, muitas vezes sem ressonância com a realidade nacional, de modo que a substituição da política pela gestão administrativa é uma característica marcante da globalização, que reforça a influência de agendas externas na definição de políticas nacionais (Dale, 2004; Souza, 2016).

Uma das bases da globalização hegemônica é a economia do conhecimento (*Knowledge Economy*), que posiciona o conhecimento e a educação como produtos ou serviços educacionais. Essa economia sustenta a criação de estratégias para adaptar o conhecimento às demandas do mercado, transformando a educação em uma mercadoria global. Consequentemente, a economia do conhecimento tornou-se um indicador influente tanto para o conteúdo quanto para as políticas da AGEE (Souza, 2016; Teodoro, 2016).

A governança e a globalização apresentam trajetórias convergentes, especialmente a partir da década de 1990, quando a governança tornou-se a matriz regulatória e hegemônica da globalização neoliberal. Nesse contexto, a legitimidade do Estado foi colocada em crise por meio de iniciativas como a Nova Gestão Pública (NGP), que representa a forma política no campo da gestão educacional. A NGP articula dispositivos legais e constitucionais para ocultar as práticas das novas instituições econômicas do escrutínio público, minimizando acusações de responsabilidade democrática; ou seja, trata-se da transição do modelo estatal tradicional para um sistema de governança que promove a eficiência e reduz a responsabilização democrática (Dale, 2010; Santos, 2005).

Esse “projeto desenvolvimentista global” centraliza-se na modernização do Estado-nação, tendo a OCDE como um de seus principais agentes. Representando novas formas de regulação transnacional, a OCDE influencia políticas educacionais nacionais e locais por meio de grandes projetos estatísticos. Essas iniciativas são compreendidas como uma globalização de baixa intensidade, considerando a diversidade de contextos dentro de cada Estado-nação (Teodoro, 2020).

A transição do Estado de Bem-Estar Social (produtor de bens e serviços) para o Estado Contemporâneo (agente regulador) destaca o papel das organizações internacionais intergovernamentais. Essas organizações operam em uma dinâmica rede global que inclui

contatos, financiamentos e a organização de prioridades em agendas globais, como a AGEE. A integração dessas agendas nas políticas nacionais e subnacionais é essencial para alinhar os interesses locais às diretrizes globais, uma vez que o Estado Contemporâneo funciona como agente regulador, integrando agendas globais às políticas locais (Teodoro, 2003).

Por sua vez, as reformas estruturais do Estado-nação, no contexto da globalização neoliberal, redefiniram as concepções e os objetivos que orientam a gestão e o funcionamento das instituições públicas. Essas mudanças, inspiradas em modelos organizacionais do setor privado, configuraram novos regimes de formulação, implementação de políticas e prestação de serviços no âmbito da governança pública (Cóssio, 2018; Osborne, 2010).

Nesse processo de transformação, delinearam-se três arquétipos ou regimes tripartidos que coexistem ou se sobrepõem em distintos sistemas de governança: Administração Pública (PA- Public Administration), Nova Gestão Pública (NPM – New Public Management) e Nova Governança Pública (NPG – New Public Governance). A Administração Pública predominou do século XIX até o final dos anos 1970, cujo auge foi na era do Estado de Bem-Estar Social (1945-1979), especialmente no Reino Unido, com o slogan “from the cradle to the grave”, sendo marcada pela tradição estatista e burocrática. Esse modelo confiava na burocracia para implementar políticas e prestar serviços, mas tratava a gestão como uma "caixa preta", sendo incapaz de explorar subprocessos complexos e relacionar gestão aos resultados do processo político (Hughes, 2010; Osborne, 2010).

O NPM emergiu nos anos 1980, com maior intensidade na Austrália, Nova Zelândia e na Escandinávia, enquanto outras regiões mantinham o modelo PA ou variantes do NPM. Tal modelo buscava eficiência e eficácia na prestação de serviços públicos, adotando práticas e discursos do setor privado, com conceitos como mercado, competição e contratos na gestão pública, promovendo uma dinâmica de alocação de recursos baseada em critérios de desempenho e auditoria (Hughes, 2010; Osborne, 2010).

Por sua vez, o NPG surgiu no início do século XXI e está vigente até a atualidade, e representa uma abordagem pluralista, incorporando múltiplos atores na formulação e execução de políticas públicas. O NPG destaca práticas como metas de desempenho, transferências de gerenciamento, especificação de padrões, alocação regida por resultados, auditoria e terceirização. Esses elementos visam capacitar o Estado frente à competitividade econômica global (Robertson & Verger, 2012).

Cada um desses arquétipos reflete um estágio na evolução da governança pública, mas não são mutuamente exclusivos; eles coexistem ou sobrepõem-se em diferentes contextos e

períodos históricos, dependendo das condições políticas, econômicas e sociais locais. A PA destacou-se pela centralidade do Estado e pela burocracia como motor das políticas públicas. Entretanto, sua ineficácia em atender às demandas crescentes e a ausência de inovação levaram à transição para o NPM, que incorporou práticas privadas, como gestão por resultados e avaliação de desempenho. Apesar disso, o NPM ainda enfrentava limitações significativas, o que abriu espaço para a NPG, com ênfase na pluralidade e na colaboração entre diversos atores no setor público (Hughes, 2010; Osborne, 2010; Robertson & Verger, 2012).

Logo, a dinâmica do sistema-mundo em transição impõe ao Estado-nação um conjunto de demandas sociais fundamentadas em discursos globais e técnicas promovidas por organizações internacionais. Essas demandas, baseadas em padrões de competitividade justa, sustentabilidade e boas práticas de governança, refletem-se diretamente na administração pública.

O Estado-nação atual enfrenta uma agenda complexa e abrangente, moldada por um sistema formado por organizações internacionais intergovernamentais. Entre essas organizações, destacam-se: Organização das Nações Unidas (ONU) e UNESCO, atuando nos campos de educação, ciência e cultura; FMI e Banco Mundial, focados em auxílio financeiro e desenvolvimento; e OCDE, com atuação socioeconômica e influência nas questões educacionais (Teodoro, 2003).

São instituições que exercem uma espécie de “mandato à distância”, implementando formas de gerenciamento e coleta de dados sobre desempenho do setor público. Esses dados são utilizados para criar instrumentos técnicos de política, muitas vezes inacessíveis para países periféricos e semiperiféricos no sistema-mundo.

A complexidade técnica e o design sofisticado desses instrumentos tornam os países periféricos e semiperiféricos altamente dependentes da assistência técnica de redes nacionais e internacionais de atores. Essas ações, frequentemente legitimadas por instrumentos fiscais e legislativos, são integradas ao aparelho estatal, permitindo um controle mais eficaz de sistemas políticos contemporâneos, caracterizados por sua fragmentação e difusão (Verger *et al.*, 2019; Viseu & Miguel Carvalho, 2018).

O reescalonamento do Estado-nação no contexto da globalização transformou significativamente a formulação de políticas educacionais, impulsionado por mecanismos como imposição, disseminação, padronização e interdependência. Esses mecanismos são evidenciados em diversas ações derivadas da Agenda de Educação Globalmente Estruturada (AGEE), que moldam as políticas nacionais de maneira abrangente (Dale, 2004).

O mecanismo de imposição pode ser observado nas condicionalidades impostas a países do Sul Global como condição para a concessão de empréstimos financeiros por instituições como o FMI. Já o mecanismo de harmonização reflete-se na uniformização de práticas educacionais em processos como o de Bolonha, que promove a integração de cursos e diplomas no ensino superior entre diferentes países. Por sua vez, a disseminação e a persuasão manifestam-se nos relatórios analíticos desenvolvidos e amplamente divulgados pela OCDE, influenciando diretamente a percepção e as políticas educacionais globais. A padronização também está presente em uma série de programas internacionais de avaliação, como o PISA, o PISA-D e o PIAAC, bem como nos rankings globais de universidades e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela ONU, que orientam as prioridades das agendas nacionais (Dale, 2004; Teodoro, 2003).

Nesse cenário, a interdependência entre nações torna-se evidente, tanto nos próprios ODS quanto em acordos de cooperação entre universidades de diferentes países, que promovem a internacionalização do ensino e da pesquisa. Tais mecanismos não apenas configuram a relação entre global e local, mas também demonstram a complexidade das interações que moldam os sistemas educacionais nacionais sob a influência de agendas globais, incluindo imposição, harmonização e padronização (Rizvi & Lingard, 2020).

A governança regulatória surge como uma força que interage com essas pressões globais, influenciando diretamente as políticas econômicas, sociais e educacionais das nações. Além disso, ela contribui para a convergência ideológica em torno de normas e valores globais, como direitos humanos, equidade, eficiência social e democracia. Essas tendências impactam diretamente a formulação de políticas educacionais, resultando em uma transformação gradual das estruturas e práticas dos sistemas educacionais nacionais (Carnoy, 2016; Teodoro, 2011).

O contexto global contemporâneo é marcado por uma economia internacional interligada, na qual o comércio livre e a desregulação do capital financeiro são dominantes. Nessa perspectiva, o Estado-nação desempenha um papel essencial como organizador do espaço temporal e territorial para o investimento e crescimento do capital. Simultaneamente, ele é responsável por atender às demandas sociais e econômicas, garantindo o desenvolvimento de habilidades necessárias para que indivíduos operem em um ambiente globalizado. O Estado-nação, assim, torna-se o mediador entre interesses econômicos e sociais, formulando políticas que equilibrem competitividade internacional e bem-estar nacional. Para sustentar sua legitimidade, o Estado promove reformas institucionais que buscam alinhar políticas econômicas e sociais às exigências globais (Carnoy, 2016).

A convergência ideológica promovida pela globalização não apenas afeta a política educacional, mas também redefine as estruturas discursivas e organizacionais das sociedades nacionais. Nesse processo, a educação é utilizada como instrumento para justificar reformas específicas empreendidas por agências internacionais. Essas reformas, embora apresentadas como meios de promover cidadania global e preparar indivíduos para a sociedade do conhecimento, frequentemente refletem interesses próprios dessas agências. O discurso subjacente enfatiza a formação de cidadãos globais equipados com habilidades para viver e trabalhar em qualquer parte do mundo. Nesse caso, a sociedade do conhecimento, promovida por agências internacionais, redefine o papel da educação como ferramenta para formar cidadãos globais (Carnoy, 2016).

Essas dinâmicas são operacionalizadas por uma rede complexa de atores internacionais, incluindo especialistas e organizações multilaterais, que desempenham um papel crucial na formulação de políticas educacionais. Esses atores promovem a construção de um modelo educativo isomórfico global, que estabelece uma normalização das políticas educacionais nacionais. Tal agenda global fixa não apenas prioridades, mas também define os problemas e as soluções que devem ser considerados, moldando as políticas em função de interesses globais, muitas vezes em detrimento das realidades locais (Teodoro, 2003; Viseu & Miguel Carvalho, 2018).

1.4 A governança global da educação e os agentes do cenário: as organizações intergovernamentais (OIGs)

O Estado performático reformula suas estruturas por meio das chamadas tecnologias de política, descritas como a “utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais” (Ball, 2005). Essas tecnologias promovem o gerencialismo nos sistemas educativos, que passam a adotar valores e culturas empresariais, como eficiência e competitividade, em todas as suas instâncias institucionais. Ao mesmo tempo, o Estado descentraliza suas ações, compartilhando poder em uma rede complexa que inclui atores não estatais e organizações nacionais e internacionais.

A arquitetura global da educação emerge em um contexto de internacionalização das políticas nacionais, no qual diversas organizações e comunidades de especialistas atuam como construtoras, reprodutoras e legitimadoras de discursos e práticas materiais sobre progresso

econômico, social e educacional. Nesse cenário, as organizações intergovernamentais (OIGs) desempenham um papel central.

As organizações internacionais (OIs), em especial as intergovernamentais (OIGs) – como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE – destacam-se como agentes de governança supranacional. Essas organizações promovem práticas e discursos que legitimam o desenvolvimento e a economia do conhecimento, definindo agendas educacionais e oferecendo soluções universais para problemas educacionais em contextos diversos. Sua atuação inclui a construção de indicadores, a promoção de padrões globais e a proposição de estratégias para o alinhamento das políticas educacionais nacionais às exigências globais (Lingard & Rizvi, 2012; Morgan, 2007).

Essas organizações não apenas atuam como influenciadoras diretas na formulação de políticas, mas também servem como mediadoras na consolidação de práticas educativas globais, introduzindo conceitos e *frameworks* que redefinem a educação como ferramenta de progresso econômico e social. Tal arquitetura global reflete a complexidade das interações entre políticas locais e globais, destacando a importância da compreensão crítica do papel das OIGs no cenário educacional contemporâneo.

As OIs, notadamente as OIGs, desempenham um papel crucial no processo de internacionalização das políticas educacionais. Elas operam por meio de mecanismos de governança que variam em rigidez, desde abordagens financeiras e coercitivas (*hard power*) até táticas mais sutis e normativas (*soft power*), cujas influências materializam-se na definição de agendas globais e no uso de estratégias persuasivas (Zapp, 2020).

No eixo mais rígido e coercitivo, destacam-se o BM e o FMI, que utilizam condicionalidades como instrumentos de *hard power*. Essas condicionalidades, frequentemente impostas aos Estados-nação, incluem exigências relacionadas ao sistema educativo como contrapartida para a concessão de empréstimos financeiros e assistência técnica. Contudo, desde 1996, com a chamada “virada do conhecimento”, o BM tem ampliado sua atuação para incluir uma governança mais branda. Essa nova abordagem enfatiza influências normativas, priorizando o estabelecimento de agendas e a formulação de políticas educacionais globais (Zapp, 2017).

Por outro lado, os mecanismos de governança mais sutis (*soft governance*) são exemplificados pelas ações da UNESCO e da OCDE, organizações que utilizam instrumentos normativos e persuasivos. Como corretores de conhecimento, destacam-se pelas avaliações internacionais em larga escala e pela criação de estruturas de medição conduzidas pela OCDE.

Já na dimensão normativa, a UNESCO e a OCDE difundem no sistema-mundo a ideia de “aprendizagem ao longo da vida” como uma norma global amplamente aceita (Jakobi, 2012; Zapp, 2020).

A lógica reguladora dessas OIGs está fundamentada no conhecimento científico aplicado à política educacional global. Essa abordagem vincula “evidências” ao processo de tomada de decisão, utilizando estudos comparativos como base para propor soluções educacionais exportadas a diversos países e regiões. Nesse contexto, a educação é promovida como elemento indispensável para o progresso social e econômico do sistema-mundo (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003; Zapp, 2020).

Além disso, essas organizações legitimam-se no cenário global como potências científicas, utilizando a autoridade da ciência para sustentar seu prestígio e credibilidade. Ao produzirem, transferirem e transformarem conhecimentos em evidências quantificadas e padronizadas, essas instituições atendem às demandas de formuladores de políticas nacionais inseridos em um espaço mundial competitivo. Por meio do discurso global, difundem normas e práticas que influenciam diretamente a formulação de políticas educacionais, a partir da produção de evidências padronizadas e na disseminação de normas educacionais globais (Zapp, 2020).

O BM é uma cooperativa composta por 189 países membros, que atuam como acionistas e são representados por um Conselho de Governadores. Esse conselho, formado por ministros das finanças ou do desenvolvimento dos países membros, é responsável pela formulação de políticas da instituição. Anualmente, ocorrem reuniões conjuntas do Conselho de Governadores do BM e do FMI, consolidando sua influência no cenário global; são cooperantes que têm capitais diferentes, logo, um poder muito desigual.

A atuação do BM inclui financiamento de programas públicos, apoio a reformas políticas, consultorias técnicas, gerenciamento de riscos financeiros e captação de investimentos do setor privado. Fundado em 1944, o BM foi criado inicialmente para apoiar a reconstrução financeira do mundo devastado pela Segunda Guerra Mundial. Com o tempo, sua atuação expandiu-se, firmando-o como uma agência intergovernamental que não apenas financia projetos, mas também assessora na formulação de políticas educacionais em escala global.

Em 1960, o BM ampliou seu escopo para incluir o desenvolvimento global, com ações abrangendo todas as áreas do desenvolvimento humano. Tornou-se um dos maiores agentes internacionais no financiamento e implementação de projetos educacionais, inicialmente

priorizando infraestrutura e qualificação da força de trabalho. Contudo, com o discurso de promoção do desenvolvimento geral, o Banco passou a influenciar todos os níveis educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior. Essa ampliação inclui a promoção da política de aprendizagem ao longo da vida, consolidando sua presença na arena de governança epistêmica (Zapp, 2020).

Por outro lado, como maior instituição de crédito global, o BM exerce um poder significativo sobre Estados-nação localizados no Sul Global. Esse poder manifesta-se por meio das condicionalidades associadas aos empréstimos e financiamentos concedidos, muitas vezes atrelados a reformas políticas e ajustes estruturais. Essas exigências, características de mecanismos de *hard power*, destacam a influência do BM na formulação de políticas educacionais em países em desenvolvimento (Grek, 2009).

Embora a concessão de empréstimos e as reformas associadas caracterizem o BM como um agente de poder coercitivo, essa realidade começou a mudar em 1996. Sob a liderança do presidente James Wolfensohn, o BM empreendeu reformas internas que o transformaram no chamado "Banco do Conhecimento". Essa transição marcou um novo enfoque na produção, gestão e disseminação do conhecimento educacional, integrando o BM de maneira mais ativa no campo da governança epistêmica.

Essa nova abordagem permitiu ao Banco Mundial expandir sua influência para além das condicionalidades financeiras, adotando uma postura que combina apoio técnico e normativo na formulação de políticas educacionais. Assim, o BM consolidou-se não apenas como um financiador, mas como um dos principais produtores e transmissores de conhecimento no campo educacional global, legitimando sua atuação por meio da autoridade científica (Zapp, 2020).

Em consonância com os princípios da Nova Gestão Pública, o BM publicou, em 1997, o relatório "O Estado em um Mundo em Transformação", no qual delineou estratégias específicas para a área social, com destaque para a educação. O documento propõe o redimensionamento do papel do Estado frente à realidade de um mundo em transformação, enfatizando a necessidade de reformas estruturais. Contudo, o envolvimento do BM no financiamento de projetos educacionais em países em desenvolvimento remonta à década de 1960, com o objetivo de equipar esses países com uma força de trabalho qualificada para sustentar os investimentos em infraestrutura, reforçando a construção do capital humano.

Até a década de 1980, os investimentos do BM foram predominantemente direcionados à educação básica. Essa prioridade estava alinhada à conexão entre educação,

segurança e pobreza, que serviu como base para as reformas promovidas na América Latina. Nesse período, o neoliberalismo expandiu-se globalmente, pressionando tanto os países centrais quanto os periféricos a empreender reformas profundas para integrar suas economias ao mercado mundial. A pobreza, vista como um obstáculo aos negócios, tornou-se um alvo primordial dessas reformas, justificando os esforços do BM em promover estratégias de combate às desigualdades como meio de impulsionar o desenvolvimento econômico (Leher, 1999; Mundy, 2007; Pronko, 2015).

Uma nova agenda mundial emergiu no final do século XX, consolidada na Conferência de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. Subscrita por 155 países, a conferência comprometeu-se a promover educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Contudo, a realidade revelou uma oferta educacional diferenciada, voltada principalmente para populações mais pobres, perpetuando uma educação que, embora ampliada, não era universalizada nem igualitária (Mundy, 2007; Pronko, 2015).

No que diz respeito à educação superior, o BM estabeleceu diretrizes políticas que recomendam ao Estado limitar seu financiamento a essa modalidade, visando garantir a eficiência e eficácia dos gastos públicos. Assim, a educação superior passou a ser vista como "educação terciária", cuja gestão deveria ser fundamentada em parcerias público-privadas. Essa abordagem sugeria que o Estado se restringisse à provisão de serviços básicos, enquanto o setor privado assumisse a gestão de atividades sociais, incluindo a educação, promovendo, dessa forma, a harmonia entre o livre mercado e o desenvolvimento das nações (Leher, 1999; Mundy, 2007; Pronko, 2015).

O investimento massivo do BM na produção de conhecimento e na pesquisa científica consolidou sua reputação como um dos principais *think tanks* do mundo. Em 2015, o *Development Research Group* foi reconhecido como o melhor think tank afiliado a um governo globalmente. Além disso, o *World Bank Institute* foi classificado em quinto lugar pelo relatório do *Think Tanks and Civil Societies Program*, devido ao seu trabalho intensivo na geração de dados em diversas áreas do conhecimento.

Desde a década de 1970, o BM firmou-se como o maior provedor de recursos para o desenvolvimento educacional, assumindo um protagonismo significativo no multilateralismo educacional. Entre 1965 e 1995, o BM desempenhou um papel central na projeção de reformas educacionais globais, reafirmando seu status como um dos principais agentes internacionais no campo da educação (Mundy, 2007).

A UNESCO foi criada após a conferência de 1945, sendo formalmente estabelecida com a ratificação de sua constituição em novembro de 1946. Como agência especializada da ONU no pós-Segunda Guerra Mundial, seu objetivo central era contribuir para a paz e a segurança mundial por meio da cooperação em ciência, educação, cultura e comunicação. O surgimento da UNESCO representou um marco na construção de um novo regime multilateral, fundamentado na cooperação educacional, alinhado à visão de uma nova ordem mundial liderada pelas Nações Unidas (Mundy, 1999).

Segundo Mundy (1999), a UNESCO foi projetada como uma agência de caráter universal, destinada a promover a cooperação educacional internacional e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade civil global. Com a missão de atender às demandas de atores governamentais e intergovernamentais na educação, a UNESCO desempenhou um papel fundamental na formulação de convenções, resoluções e recomendações voltadas para seus estados-membros. Essas ações abrangeram áreas como educação de adultos, educação especial e ensino superior, culminando com a criação da Associação Internacional de Ensino Superior, fortalecendo ainda mais o multilateralismo educacional (Leuze, Martens & Rusconi, 2007).

Já em 1947, a UNESCO iniciou a coleta de estatísticas educacionais transnacionais a pedido dos Estados Unidos, demonstrando sua capacidade técnica de contribuir com os estados-membros. Em 1948, estabeleceu um acordo de colaboração técnica e profissional com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), visando promover o acesso das mulheres à educação. Essa parceria foi fortalecida com sua participação na Comissão das Nações Unidas sobre a Condição da Mulher, um marco na promoção da igualdade de gênero no campo educacional (Dale *et al.*, 2007).

Nas décadas subsequentes, a UNESCO intensificou seu trabalho em conferências globais sobre escolaridade obrigatória, além de estabelecer parcerias estratégicas com o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Fundo Especial das Nações Unidas. Essas colaborações foram cruciais para financiar a expansão da educação básica em todo o mundo. Em 1957, a UNESCO lançou seu primeiro e expressivo Projeto Latino-Americano de Educação Primária, que representou um avanço significativo para a educação na região.

Como parte de suas atividades no Fórum Consultivo sobre Educação para Todos, a UNESCO sediou as Conferências Mundiais de Educação para Todos em 1991, 1993 e 1996. Essas conferências foram determinantes para desencadear processos de reforma educacional

em diversos países, estabelecendo marcos globais que continuam a influenciar as políticas educacionais até os dias atuais (Mundy, 1999; Pereira, 2016).

Seguindo os mecanismos modernos de controle e monitoramento educacional, a UNESCO promove estudos regionais comparativos em educação por meio do Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), criado em 1963, em Santiago, Chile. O OREALC apoia os Estados-membros na melhoria dos sistemas educativos e na implementação da Agenda 2030, com foco na meta do ODS-4. Além disso, o OREALC coordena o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade Educacional (LLECE), que monitora o progresso das aprendizagens dos estudantes de 18 países participantes.

Apesar de desempenhar um papel dinâmico em diversos setores educacionais, a UNESCO enfrenta desafios significativos para manter sua legitimidade no multilateralismo educacional. Entre os principais entraves estão a escassez de recursos financeiros, decorrente da redução do financiamento por doadores bilaterais e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU), além da concorrência com outras OIGs, como o BM e a OCDE, que expandiram suas atividades no campo educacional (Mundy, 1999).

Para resistir e continuar relevante, a UNESCO adota iniciativas que reforçam sua identidade distinta, como o discurso da construção de uma cultura de paz, a educação em direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a população e a educação ambiental. Um marco importante foi a publicação do Relatório da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, liderado por Jacques Delors, intitulado “Educação: Um Tesouro a Descobrir”.

Esse relatório destacou a visão da UNESCO como menos dependente de questões econômicas em comparação com outras OIGs, reafirmando seu compromisso com o conceito de “aprendizagem ao longo da vida”. No entanto, a UNESCO continua enfrentando o dilema de atender a uma ampla agenda com recursos limitados, um fator que compromete sua capacidade de manter-se como líder no campo educacional global (Mundy, 1999).

A OCDE, por sua vez, foi criada em 1961, no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, como sucessora da Organização para Cooperação Europeia (OECE). A OECE havia sido fundada em 1948, no âmbito do Plano Marshall, para promover a reconstrução econômica da Europa devastada pela guerra. A partir da adesão dos Estados Unidos e do Canadá, a OCDE ampliou seu escopo e consolidou-se como uma das principais organizações intergovernamentais no cenário global. Atualmente, conta com 36 países membros e 5 parceiros estratégicos, incluindo o Brasil.

Composta majoritariamente por países localizados no eixo norte do sistema-mundo, a OCDE apresenta uma estrutura complexa. Seu comitê reúne agentes políticos de diferentes orientações ideológicas, abrangendo tanto social-democratas quanto neoliberais. Contudo, a OCDE não dispõe de recursos financeiros próprios nem de um mandato imperativo, o que exige que todas as suas políticas sejam aprovadas por consenso entre os membros (Lingard & Sellar, 2016).

O foco principal da OCDE é desenvolver padrões internacionais baseados em evidências, com o objetivo de propor soluções para desafios econômicos, sociais e ambientais. Para alcançar esse propósito, a organização conta com um centro de conhecimento, descrito como uma espécie de "universidade não acadêmica". Esse centro é composto por cientistas, técnicos, investigadores, consultores e políticos com expertise em diversas áreas. Esses especialistas são responsáveis por coletar, organizar, interpretar e difundir dados, que servem como base para a formulação de políticas globais. Além disso, promovem a troca de experiências e o compartilhamento de melhores práticas em nível global (Lingard & Sellar, 2016; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2021a; Sellar & Lingard, 2013).

A OCDE opera por meio de mecanismos de *soft power*, exercendo governança cognitiva e normativa. Esse modelo é sustentado por uma robusta infraestrutura online, que dinamiza redes políticas e permite a produção e disseminação de dados e indicadores internacionais comparáveis. Essa estrutura organizacional flexível posiciona a OCDE como um dos mais poderosos centros de fabricação de conhecimento, essencial tanto para a governança global quanto para a nacional. Além disso, sua atuação a distância permite influenciar políticas públicas em vários domínios, reforçando sua relevância na formulação de agendas globais (Sellar & Lingard, 2013).

O interesse da OCDE pela educação intensificou-se entre as décadas de 1990 e 2000, período marcado pela convergência entre política econômica e educação. Nesse contexto, a economia do conhecimento emergiu como um conceito central, ampliando o discurso sobre o papel da educação no desenvolvimento global. Em 1996, a OCDE publicou o relatório *The Knowledge-Based Economy*, traçando diretrizes para consolidar a economia do conhecimento como eixo estratégico de sua política global. Esse relatório destacou a importância da educação como um catalisador para o crescimento econômico, a inovação e a competitividade internacional, reforçando o papel da OCDE como líder no campo educacional (Lingard & Sellar, 2016; Sellar & Lingard, 2013).

No início de suas atividades, a OCDE não demonstrava interesse específico pelo setor educacional, mesmo que o investimento em educação já estivesse associado ao conceito de capital humano e ao discurso de produtividade econômica presente em seu estatuto de criação. Contudo, uma mudança significativa ocorreu em 1968 com a organização do Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI). Esse centro destacou a educação como uma ferramenta essencial para melhorar as condições de vida, ampliando sua abordagem para além da visão meramente economicista. Entre as décadas de 1970 e 1980, a OCDE desenvolveu um portfólio abrangente no setor educacional, promovendo uma série de ações que consolidaram sua atuação no campo. Dentre os programas implementados nesse período, destacam-se: Programa de Construção de Instalações Educacionais (PEB); voltado para o planejamento e desenvolvimento de espaços educacionais adequados às demandas contemporâneas de ensino; e o Programa de Gestão Institucional na Educação Superior (IMHE), focado na modernização da administração das instituições de ensino superior, com ênfase na eficiência e na inovação organizacional.

Essas iniciativas marcaram a transição da OCDE para uma abordagem mais integrada da educação, conectando-a a outros setores estratégicos e reforçando seu papel como agente influente na formulação de políticas educacionais globais, além do apoio concedido a inúmeros projetos, nas mais variadas abordagens e áreas temáticas, como:

[...] pedagogia e currículo escolar, desvantagem educacional, educação multicultural, educação para meninas, diversidade linguística, educação alternativa, educação na primeira, relações entre escola e trabalho, relações escola-comunidade, emprego de jovens, juventude em situação de risco, pessoas com deficiência, formação de professores, indicadores de educação e de desempenho, economia da educação, tecnologia educacional, ensino recorrente, educação permanente e alfabetização de adultos (Lingard & Rizvi, 2012, p. 547).

Desde os anos 1980, a OCDE vem expandindo sua atuação no campo da educação, consolidando-se como um dos atores mais influentes nas políticas educacionais de diversas nações. Essa influência intensificou-se após a queda do Muro de Berlim, quando os membros França e Estados Unidos pressionaram pela criação de indicadores comparativos para os sistemas educacionais nacionais. Em resposta, a OCDE lançou, em 1988, o Programa de

Indicadores de Sistemas Educacionais (INES), com foco em resultados educacionais e medições comparativas de desempenho (Addey, 2017).

Em 1992, como consequência de suas ações crescentes no setor educacional, a OCDE iniciou a publicação do relatório “Education at a Glance”, demonstrando a viabilidade de calcular e divulgar indicadores globais de educação. Além disso, a organização criou um Grupo Consultivo e de Revisão de Política, responsável por difundir a cultura de indicadores no espaço educacional. Durante esse período, em parceria com a Statistics Canada, a OCDE desenvolveu o International Adult Literacy Survey (IALS), a primeira avaliação internacional em larga escala (ILSA – International Large-Scale Assessments). Aplicada em 22 países, o IALS comparou as competências de literacia de jovens e adultos entre 16 e 65 anos, marcando um avanço significativo na medição e comparação educacional (Addey, 2017).

A partir dessa lógica de medição e comparação por indicadores científicos, a OCDE delineou sua agenda de política educacional transnacional, culminando na criação do PISA. Este tornou-se o maior fenômeno de avaliação internacional em larga escala (ILSA), consolidando a posição da OCDE como referência na governança educacional global (Grek, 2009).

Em 2002, a organização intensificou seu envolvimento com a criação da Diretoria de Educação, fundamentada na teoria do capital humano e no uso de dados estatísticos. Nesse contexto, a educação passou a ser integrada aos objetivos econômicos, baseando-se em habilidades (*skills*) como métrica do potencial econômico das nações. Assim, o PISA não apenas avalia o desempenho educacional, mas também estabelece uma relação entre política educacional e economia, transformando a educação em um fator central para o crescimento econômico global (Addey, 2017; Sellar & Lingard, 2013).

Além do PISA, a OCDE desenvolveu outras iniciativas relevantes no campo educacional: o Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), que avalia habilidades de adultos, como leitura, escrita e numeracia, sendo realizado a cada dez anos; e o The Teaching and Learning International Survey (TALIS), que examina as condições de trabalho e os ambientes de aprendizagem a partir de questionários aplicados a professores e diretores escolares. Até o momento, ocorreram três ciclos (2008, 2013 e 2018), e o próximo está previsto para ser divulgado em 2025.

Essas avaliações complementam a métrica PISA, fornecendo um panorama abrangente das condições educacionais e reforçando o papel da OCDE como um importante agente de governança global na educação (Addey, 2017). Diferentemente do Banco Mundial, a OCDE

não possui instrumentos jurídicos ou financeiros para impor mudanças. Contudo, destaca-se pelo uso de *soft power*, implementando uma governança comparativa por meio de indicadores e medidas de desempenho educacional. Essa abordagem baseia-se em tecnologias inovadoras, metodologias avançadas e conhecimento científico validado.

Os dados comparativos produzidos pela OCDE têm influenciado não apenas políticas nacionais, mas também a agenda global de educação, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e fortalecendo sua posição no multilateralismo educacional (Grek, 2009).

1.5 Mecanismos de atuação da governança epistêmica: as ferramentas regulatórias

As OIGs desempenham um papel central na governança epistêmica da educação, criando novos espaços e instrumentos para influenciar a formulação de políticas nacionais e coordenar o desempenho dos sistemas educacionais de forma remota. Esse processo opera por meio de *soft power*, utilizando ferramentas regulatórias que combinam dados técnicos de alta complexidade e design sofisticado para construir políticas educacionais transnacionais e promover a convergência de diferentes realidades sociais e culturais.

Essas ferramentas regulatórias incluem uma gama de instrumentos políticos que auxiliam na coleta, análise e disseminação de dados educacionais. Essas ferramentas são projetadas para fornecer aos Estados-nação orientações baseadas em evidências, promovendo alinhamento com agendas globais, como os ODS. Ao mesmo tempo, servem como mecanismos de controle e monitoramento para garantir que os sistemas educacionais atendam às demandas da globalização neoliberal (Carvalho, 2012, 2016; Verger *et al.*, 2019).

A ferramenta regulatória de maior impacto na atualidade é o *benchmarking*, um processo comum na gestão de empresas de usar um ponto de referência (*benchmark*) ou padrão de excelência para fins de comparação e melhoria – um exemplo são as avaliações internacionais, como o PISA. Como argumentam Verger *et al.* (2019), o PISA funciona como uma “tecnologia política” que não apenas mede, mas ativamente *constrói* uma definição global do que é “qualidade” e “sucesso” educacional. Ao traduzir a complexidade dos sistemas de ensino em rankings numéricos, ele gera uma poderosa pressão midiática e política sobre os governos nacionais: nenhum ministro da educação deseja ver seu país nas últimas posições, o que cria um forte incentivo para adotar reformas que se alinhem com as competências e os

modelos pedagógicos valorizados pelo exame. Assim, a regulação ocorre de forma indireta, através da criação de um campo competitivo que compele à convergência.

Outro mecanismo central é a disseminação de “boas práticas” (*best practices*). Organizações como o Banco Mundial e a OCDE atuam como “centros de triagem” que identificam políticas de países com bom desempenho nos rankings e as promovem como soluções universais. A pesquisadora Gita Steiner-Khamsi (2012) analisa criticamente esse fenômeno como “empréstimo de políticas” (*policy borrowing*). Ela adverte que, nesse processo, as políticas são frequentemente descontextualizadas de suas condições históricas, sociais e culturais originais, sendo “vendidas” como soluções técnicas e apolíticas para problemas complexos. Essa abordagem ignora que o sucesso de uma política na Finlândia, por exemplo, não garante sua eficácia no Brasil, mas serve para legitimar uma agenda de reformas pré-definida.

A produção e circulação de relatórios e *frameworks* constituem uma terceira ferramenta discursiva de enorme poder. Relatórios como o *Education at a Glance* (OCDE) ou o *Relatório de Monitoramento Global da Educação* (UNESCO) funcionam como tecnologias de performatividade (Ball, 1998): não apenas descrevem a realidade, mas ajudam a criá-la, estabelecendo os termos do debate, definindo os problemas como “crises” de aprendizagem ou de competitividade e, conseqüentemente, limitando o leque de soluções consideradas legítimas. Ao adotar a linguagem e os conceitos desses documentos – como “capital humano”, “aprendizagem ao longo da vida” ou “competências para o século XXI” –, os formuladores de políticas nacionais acabam por internalizar a lógica da agenda global.

A influência epistêmica também se consolida através da criação de redes transnacionais e da “capacitação” de elites técnicas e políticas. Carvalho (2012) demonstra como a participação em comitês, grupos de trabalho e seminários promovidos pelas OIGs fomenta uma “comunidade epistêmica”. Nesses espaços, os atores nacionais são socializados em uma cultura de avaliação e em um modo de pensar específico, baseado em evidências numéricas e soluções gerenciais. Eles aprendem a “falar a mesma língua” da governança global, tornando-se vetores dessas ideias dentro de suas próprias administrações nacionais, o que facilita a aceitação e a implementação das reformas propostas.

Conforme Popkewitz (2000), essas ferramentas regulatórias são tecnologias de poder que visam fabricar um novo “senso comum”. O objetivo final não é apenas alinhar sistemas, mas moldar um novo tipo de sujeito: o indivíduo competitivo, flexível, empreendedor e perpetuamente em formação, ideal para a economia globalizada. Os números, os rankings e as

“boas práticas” funcionam para nos convencer de que a competição é natural, que a performance individual é o critério último de valor e que a educação é, fundamentalmente, uma questão de preparação para o mercado de trabalho. A regulação, portanto, transcende o nível político e atinge o nível cultural, normalizando a visão de mundo neoliberal.

1.6 O PISA: o arquétipo das ILSAs – o protótipo e as ferramentas

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado pela OCDE, representa um exemplo claro do que se entende por *big science*, mobilizando vastos recursos financeiros, institucionais e humanos para produzir e interpretar dados educacionais em escala global. A pesquisa acadêmica tem apontado que esse megaprojeto impacta diretamente políticas públicas, influenciando debates políticos e educacionais em diversos países. Rosa e Araújo (2025) destacam que o PISA dá origem a um grande número de artigos, livros, debates e discursos em círculos políticos, profissionais, científicos e midiáticos ao redor do mundo, evidenciando seu papel central na governança educacional internacional.

O PISA é uma ferramenta fundamental na arquitetura de governança comparativa. Como um protótipo inovador, o PISA destaca-se como uma tecnologia de governança que insere a lógica da economia do conhecimento no imaginário social, promovendo a naturalização de vantagens competitivas vinculadas às economias nacionais no campo das políticas educacionais globais. Sua influência transcende a medição educacional, configurando-se como um mecanismo estratégico para moldar o discurso e a prática no cenário global (Grek, 2009; Lingard & Rizvi, 2012).

Os conceitos de comparação e internacionalização embutidos no PISA garantem aos formuladores de políticas um modelo eficiente para identificar as melhores práticas globais e adaptar soluções a problemas locais. Isso reforça a capacidade das nações de “olhar além de suas próprias fronteiras” em busca de evidências sobre políticas bem-sucedidas, promovendo a otimização do investimento em capital humano e econômico (Grek, 2009; Lingard & Rizvi, 2012; OCDE, 2019b).

Por meio de uma “linguagem comum” e representações estatísticas, o PISA produz interpretações globais que moldam o entendimento dos sistemas educacionais, estabelecendo-se como uma fonte de verdade educativa aceita por acadêmicos e formuladores de políticas (Grek, 2009).

O *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment* foi o primeiro documento publicado pela OCDE em 1999, delineando as diretrizes gerais do PISA (*Programme for International Student Assessment*), um inquérito regular destinado a avaliar os resultados dos estudantes em três domínios de literacia: literacia de leitura, literacia matemática e literacia científica (OCDE, 1999). A primeira aplicação do PISA ocorreu em 2000, com ênfase no domínio da literacia de leitura (OCDE, 2000).

O documento inicia questionando se os jovens estão preparados para enfrentar os desafios do futuro e se possuem as capacidades necessárias para continuar aprendendo ao longo de suas vidas. A OCDE argumenta que governos e o público precisam de evidências sólidas e comparáveis internacionalmente sobre os resultados educacionais para tomar decisões informadas. A partir dessa premissa, o PISA foi concebido: com base no desempenho dos alunos, seria possível criar indicadores comparáveis internacionalmente para orientar políticas educacionais em diferentes contextos nacionais.

O objetivo principal do PISA é avaliar o desempenho cumulativo dos sistemas educacionais, focando nos alunos com idades entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses no período dos testes, uma faixa etária considerada universal em termos de escolaridade. Para garantir uma amostra representativa, o número de alunos testados variaria entre 4.500 e 10.000 por país, o que proporcionaria uma boa base de amostragem para decompor os resultados conforme diversas características dos alunos (OCDE, 1999).

O PISA foi planejado para ser realizado em ciclos de três anos, com a aplicação de testes alternados por domínios. O primeiro ciclo, realizado em 2000, focou na literacia de leitura; em 2003, os testes foram aplicados na literacia matemática; e em 2006, foi a vez da literacia científica. Essa estrutura continua até os dias atuais, com ciclos realizados em 2009, 2012, 2015 e 2018, conforme o cronograma estabelecido pela OCDE para monitoramento contínuo do desempenho educacional global.

A operação do PISA é articulada com o Conselho de Países Participantes (BPC), que define as prioridades políticas e os padrões para o desenvolvimento de indicadores, instrumentos de avaliação e relatórios de resultados. Dentro dessa estrutura, são dinamizados os Grupos Funcionais de Especialistas (FEGs), responsáveis por integrar os objetivos políticos do programa com os melhores conhecimentos técnicos disponíveis internacionalmente nas três áreas abrangidas pelo PISA. A participação desses especialistas assegura a autenticidade e a validade dos instrumentos de medição, considerando as particularidades culturais dos países participantes (OCDE, 2002).

A implementação do PISA a nível nacional é realizada pelos Gerentes de Projetos Nacionais (National Project Managers – NPMs), responsáveis pelo desenvolvimento e validação dos instrumentos de avaliação do programa. Além disso, eles colaboram na verificação, análise de relatórios e avaliação dos resultados do inquérito. A gestão e monitoramento da articulação entre os países participantes, bem como a manutenção de um diálogo harmônico entre o BPC e o Consórcio Internacional, são responsabilidades do secretário da OCDE, que atua como ponto central de coordenação.

Até o momento da construção deste trabalho, o PISA percorreu sete ciclos, monitorando continuamente as tendências de conhecimentos e skills dos estudantes ao redor do mundo. Ao longo desses ciclos, o foco do teste variou conforme o domínio avaliado: domínio da literacia de leitura (2000, 2009, 2018); literacia matemática (2002 e 2012); e literacia científica (2006 e 2015).

A organização dos testes do PISA segue uma estrutura rigorosa, com diferentes *frameworks* desenvolvidas para cada ciclo, dependendo do domínio mais destacado. Por exemplo, no ciclo de 2018, o foco foi na literacia de leitura, e a estrutura do teste foi organizada especificamente para avaliar esse domínio. Além disso, o PISA incluiu estruturas para a competência global e para os questionários sobre o bem-estar dos alunos. Cada uma dessas estruturas foi construída por um grupo de especialistas do Consórcio Internacional, com a revisão sendo realizada por painéis de especialistas dos países participantes. A coordenação e publicação dos resultados ficam sob a responsabilidade do secretário da OCDE, que também acompanha todo o processo (OCDE, 2019a).

O PISA é uma avaliação dinâmica e complexa, que, ao longo de seus ciclos, tem se adaptado às mudanças educacionais globais, introduzindo novas áreas de conhecimento e metodologias de avaliação. Sua estrutura e metodologias rigorosas garantem que os dados coletados sejam de alta qualidade e úteis para orientar as políticas educacionais ao redor do mundo.

A OCDE reforça que o PISA reflete o equilíbrio cultural e linguístico devido ao rigor e à qualidade dos recursos e mecanismos de tradução, amostragem e coleta de dados. Esses processos asseguram a qualidade dos resultados apresentados, com um alto grau de validade e confiabilidade. O PISA se distingue de outros inquéritos internacionais por vários aspectos importantes: a orientação política; a análise das diferenças de desempenho entre os alunos; a avaliação das características dos alunos e dos sistemas de ensino, de acordo com os

desempenhos; e o conceito inovador de “literacia”, que mensura a forma como os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos, ou seja, suas skills.

Além disso, o PISA enfatiza a aprendizagem ao longo da vida, permitindo que os alunos compartilhem suas experiências de aprendizagem. O programa também se destaca pela sua regularidade, permitindo que os países acompanhem seu progresso no cumprimento das metas de aprendizagem, e pela sua amplitude, abrangendo um número considerável de países participantes (OCDE, 2019c).

Com a aplicação dos testes e dos diversos questionários, o PISA gera três tipos de indicadores: indicadores básicos, que correspondem ao perfil de conhecimentos e habilidades dos estudantes; indicadores derivados dos questionários, que relacionam os skills dos alunos com variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais; e os indicadores sobre tendências, que expressam as mudanças nos resultados ao longo do tempo, além de como esses resultados se distribuem e as relações entre as variáveis ao nível do aluno, da escola e dos sistemas educacionais (OCDE, 2019a).

O PISA se consolidou como uma ferramenta fundamental no mecanismo de governança global, sendo crucial para a sobrevivência dos estados-nação no contexto da globalização hegemônica. Desde sua criação, o PISA incorporou conceitos inovadores de gestão, como o crowdsourcing, que envolve a mobilização de inúmeros atores: profissionais renomados, pensadores, educadores, cientistas e especialistas. Estes esforços conjuntos visam criar um instrumento de medição e comparação global confiável e funcional.

Com isso, os países podem utilizar os resultados do PISA para analisar, comparar e melhorar o desempenho de seus sistemas educacionais, alinhando-os com o cenário global. A ideia é expandir a visão dos países, possibilitando que, por meio da medição PISA, esses sistemas integrem as aferições nas políticas e práticas educativas nacionais, “compartilhando evidências das melhores políticas e práticas” e permitindo que os países aprendam com os sistemas educacionais de alto desempenho mundial.

Entretanto, como discutido em trabalho anterior (Rosa & Araújo, 2025), o poder do PISA não reside apenas nos rankings, mas em toda a sua arquitetura socio-técnica: ele é um aparato que, à semelhança do Telescópio Hubble ou do Grande Colisor de Hádrons, não apenas observa o universo (educacional), mas o define, o organiza e o transforma à sua imagem. Sua aparente neutralidade científica mascara seu profundo papel político como o protótipo mais bem-sucedido das avaliações em larga escala e como uma das mais eficazes ferramentas de governança global da atualidade.

Nesse sentido, a primeira característica que alinha o PISA à *big science* é sua complexa e custosa “instrumentação” (Rosa & Araújo, 2025). Longe de ser um simples teste, o PISA opera com base em sofisticadas tecnologias psicométricas, como a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que exigem um alto grau de especialização técnica para seu desenvolvimento e análise. A elaboração dos itens, sua tradução e adaptação para dezenas de línguas e contextos culturais, a metodologia de amostragem para garantir a comparabilidade e a plataforma digital para aplicação e coleta de dados constituem uma infraestrutura tecnológica massiva. Essa sofisticação técnica cria um efeito de “caixa-preta”, em que a metodologia se torna tão complexa que apenas um pequeno círculo de especialistas pode validá-la, conferindo ao programa uma aura de objetividade e rigor científico que o distancia do escrutínio público e pedagógico.

Outra característica, conforme Rosa e Araújo (2025) é a dimensão organizacional e burocrática do PISA, análoga à dos grandes projetos científicos. A OCDE atua como o centro nevrálgico de uma vasta rede transnacional que inclui governos nacionais, centros de pesquisa contratados (como o consórcio ACER), consultores privados, editoras e uma legião de acadêmicos que realizam análises secundárias dos dados. Essa estrutura cria um ecossistema que se autoperpetua: a manutenção dessa dispendiosa máquina burocrática depende da contínua demonstração de sua relevância, o que, por sua vez, impulsiona a expansão do programa para novas áreas — como letramento financeiro, competências globais e bem-estar dos estudantes —, transformando o PISA em um projeto em constante crescimento e com um alcance cada vez maior sobre o que se define como o propósito da educação.

Por fim, a terceira faceta do PISA como *big science* reside na sua monumental produção de “big data” (Rosa & Araújo, 2025). O banco de dados do PISA é, em si, um dos produtos mais influentes do programa. Ele se tornou a principal fonte de evidências para a pesquisa em educação comparada, moldando as perguntas, as metodologias e as carreiras de pesquisadores em todo o mundo. Rosa e Araújo (2025) argumentam que esse fenômeno gera um viés sistêmico: estuda-se intensamente aquilo que o PISA consegue medir, enquanto dimensões cruciais da formação humana — como a criatividade não instrumental, a formação ética, a empatia e o pensamento crítico sobre a sociedade —, por serem de difícil quantificação, são marginalizadas na pesquisa e, conseqüentemente, no debate sobre políticas públicas. A “ciência” que emerge do PISA é, portanto, uma ciência que reflete e reforça as prioridades da própria avaliação.

1.7 ODS nº 4 – ferramenta Plano de Ação 6Ps

A governança global da educação utiliza diversas ferramentas para construir sua arquitetura, entre as quais se destacam as produtoras de informações estatísticas. O PISA é um dos principais exemplos dessa ferramenta de mensuração e comparação global. Além disso, as ferramentas gerenciais, como os planos de médio e longo prazo, são imprescindíveis na formulação e no gerenciamento das políticas regionais.

Dentro desse cenário, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 4 (ODS-4) emerge como um instrumento fundamental, pois se concentra nos resultados dos sistemas educacionais e não mais apenas nos inputs, como as despesas com educação. A ênfase agora está nas avaliações em grande escala, uma vez que os países são desafiados a reportar as porcentagens de estudantes com níveis mínimos de proficiência (Rocher & Hastedt, 2020).

O ODS-4 faz parte da Agenda 2030, lançada em 2015 pela ONU, composta por 17 objetivos, 169 metas e 230 indicadores, os quais são indivisíveis e indissociáveis. Todos os objetivos devem ser traduzidos em ações concretas para o desenvolvimento sustentável em 193 estados-membros da ONU (King, 2017; Sainz & Sandoval-Hernández, 2020).

A Agenda 2030, coordenada pela UNESCO, fornece um quadro orientador para políticas globais, baseado em três elementos principais: universalidade dos objetivos e metas, levando em consideração as diversidades nacionais; integração de políticas econômicas, sociais e ambientais, com ênfase na erradicação da pobreza e na diminuição das desigualdades sociais; e compromisso com direitos humanos, dignidade da pessoa humana e igualdade de gênero, visando a criação de um mundo justo, equitativo, tolerante e sustentável para todos (United Nations, 2015).

Os ODS são materializados por meio de planos de ação com foco em áreas como mudança climática, consumo sustentável, proteção ambiental, e necessidades sociais, como educação, saúde, emprego e proteção social. Para serem efetivamente alcançados a nível nacional, esses objetivos dependem de parcerias entre diversos agentes e da interação entre os 17 objetivos, com especial ênfase no papel da educação para o alcance de outros objetivos. A educação e a aprendizagem ao longo da vida são consideradas motores essenciais para a realização de todos os outros objetivos de desenvolvimento sustentável acordados pelos estados-membros da ONU em 2015 (Benavot & Naidoo, 2018).

O Objetivo 4 da Agenda 2030, denominado “Educação de Qualidade”, propõe garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao

longo da vida para todos. Para alcançar esse objetivo, foram descritas 10 metas, que abordam as questões centrais da problemática educacional e explicitam como os Estados-nação devem promover a educação de qualidade. Essas metas orientam as ações dos países e fornecem um guia sobre como alcançar a tão desejada educação com qualidade (UNRIC, 2018).

A meta 4.7 do ODS 4 destaca três conceitos fundamentais que foram incorporados na educação pela política internacional: Educação para o Desenvolvimento (DE), Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ESD) e Educação para a Cidadania Global (GCED). Essas temáticas globais vêm sendo intensificadas nos sistemas educacionais nacionais por meio do trabalho gerencial das Organizações Intergovernamentais (OIGs), fundamentado na economia do conhecimento (O’Flaherty & Liddy, 2018; Shiroma & Zanardini, 2020).

O ODS 4, inicialmente denominado meta global da educação, passou por quase quatro anos de elaboração. Durante esse período, ocorreram eventos, consultas públicas, diálogos e acordos que culminaram no Fórum Mundial de Educação, realizado em 2015, na República da Coreia. Nesse encontro, a Declaração de Incheon foi firmada, selando o compromisso entre as nações e a comunidade educacional global de construir uma agenda universal para a educação (Benavot & Naidoo, 2018; King, 2017).

A perspectiva delineada pelo ODS 4 é ambiciosa: com o lema “não deixar ninguém para trás”, ela abrange todas as etapas educacionais, desde o ensino básico até o ensino técnico, profissional e superior, colocando a educação no centro da agenda de desenvolvimento sustentável. As metas associadas ao ODS 4 são descritas por termos desafiadores e abrangentes, como qualidade, gratuito, equitativo, acessível, relevante, eficaz e inclusivo, refletindo a complexidade e os objetivos do plano global (Benavot & Naidoo, 2018; King, 2017).

A Agenda 2030 envolve uma arquitetura complexa para a implementação dos objetivos e metas, centrada no trabalho de especialistas e agências para a formulação de indicadores globais. Essa dinâmica exige um movimento internacional intenso para a obtenção de dados quantificáveis e comparáveis, alinhados aos indicadores propostos.

Entretanto, persiste uma assimetria geopolítica nesse processo: enquanto os escritórios nacionais de estatísticas são focados nos países do eixo sul, o desenvolvimento de dados para o monitoramento global da educação continua centrado no eixo norte do sistema mundo. Essa realidade reflete as desigualdades estruturais no acesso e na produção de informações educacionais globais (King, 2017).

1.8 Governança global da educação e o papel das avaliações em larga escala

No contexto da governança global, o Estado atua como coordenador das ações de diversos atores – como ONGs, empresas privadas, sociedade civil e organizações multilaterais – em agendas educacionais, humanitárias e ambientais. Essas iniciativas colaborativas visam promover a cidadania global e alinhar o conceito de sustentabilidade ao desenvolvimento económico, sob a influência de agências que representam o capital transnacional hegemônico (Shiroma & Zanardini, 2020). Nesse cenário, a educação emerge como um campo estratégico, regulado por mecanismos como as avaliações em larga escala (International Large-Scale Assessments – ILSAs), que geram dados comparativos para orientar políticas públicas.

As ILSAs são instrumentos padronizados que medem o desempenho de estudantes em disciplinas como matemática, ciências e leitura, além de coletar informações contextuais sobre sistemas educacionais. Planejadas com métodos estatísticos rigorosos, envolvem amostras representativas (entre 150 e 200 escolas por país) e são administradas por instituições como a International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e a OCDE. Seu propósito transcende a medição acadêmica: servem como ferramentas para monitorar tendências educacionais, subsidiar reformas pedagógicas e legitimar decisões políticas baseadas em evidências (Verger & Parcerisa, 2018; Rosa, Maia & Mascarenhas, 2020).

A história das ILSAs remonta ao período pós-Segunda Guerra Mundial, consolidando-se como ferramenta política em 1964, com a divulgação dos primeiros resultados do First International Mathematics Study (FIMS) pela IEA. Fundada em 1954, essa organização sem fins lucrativos – composta por 60 países – iniciou seus estudos comparativos em 1958, testando a viabilidade de comparar sistemas educacionais culturalmente diversos. A matemática foi escolhida como disciplina inicial devido à menor complexidade de tradução, e os resultados do FIMS (1964) marcaram o início da era das métricas educacionais como indicadores de desempenho nacional (Kamens & McNeely, 2010; Mullis, 2002).

Ao longo das décadas, a IEA expandiu seu escopo. Em 1995, lançou o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), que avalia alunos do 4º e 8º anos, e o Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), focado em literacia de leitura. Outros programas, como o International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) e o International Computer and Information Literacy Study (ICILS), passaram a analisar temas como cidadania global e competências digitais. Esses estudos não se limitam a testes: coletam dados de diretores, professores e pais, oferecendo insights sobre fatores contextuais que

influenciam a aprendizagem. Seus resultados são reconhecidos pela UNESCO como bases para monitorar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), especialmente no indicador 4.7.4, que trata de educação para a sustentabilidade (International Education Association [IEA], 2021).

A entrada da OCDE no campo das ILSAs, na década de 1990, redefiniu o paradigma das avaliações. Enquanto a IEA mantinha foco no desempenho escolar, a OCDE priorizou skills alinhados à economia global, como o Programme for International Student Assessment (PISA). Esse programa, que avalia competências de estudantes de 15 anos, tornou-se referência global, substituindo a abordagem mais técnica do Education at a Glance (baseado em dados da IEA) por uma visão orientada à competitividade económica. A coexistência dessas organizações — IEA com seu viés acadêmico e OCDE com sua agenda económica — ampliou a influência das ILSAs, transformando-as em pilares da governança educacional (Rocher & Hastedt, 2020).

Paralelamente, iniciativas regionais adaptaram o modelo das ILSAs a contextos locais. O Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ), na África Austral, e o Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), em países francófonos, exemplificam essa tendência. Na Europa, o projeto Comparing Achievements of Learning Outcomes in Higher Education in Europe (CALOHEE), financiado pela União Europeia, estendeu a lógica das ILSAs ao ensino superior, buscando padronizar métricas de desempenho entre instituições (Rocher & Hastedt, 2020).

O mecanismo de Responsabilização Baseada em Testes (TBAs) é central nessa arquitetura global. Ao traduzir resultados educacionais em indicadores mensuráveis, as TBAs legitimam políticas públicas e reforçam a regulação estatal. Escolas ganham autonomia para gerir currículos e recursos, mas sob monitoramento constante de métricas externas. Essa dinâmica, apoiada por organizações como Banco Mundial, OCDE e UNESCO, vincula a educação à produtividade económica: países com melhores desempenhos nas ILSAs atraem investimentos e consolidam vantagens competitivas (Lingard & Rizvi, 2012; Verger & Parcerisa, 2018).

No entanto, as TBAs geram efeitos ambivalentes. Rankings como os do PISA pressionam nações a reformular sistemas educacionais, muitas vezes desconsiderando contextos locais. Professores enfrentam a tensão entre práticas pedagógicas criativas e a necessidade de “ensinar para o teste”. Além disso, a mediatização dos resultados transforma escolas em “produtos” de mercado, onde a “qualidade” é reduzida a indicadores numéricos (Lingard, Martino & Rezai-Rashti, 2013).

No Brasil, instituições como o IFMA ilustram como as métricas globais permeiam o cotidiano local. Gestores educacionais utilizam dados das ILSAs para adaptar políticas às demandas da governança global, evidenciando a intrincada relação entre padrões internacionais e realidades regionais.

Em síntese, as ILSAs consolidaram-se como infraestruturas epistêmicas e políticas. Seus dados não apenas refletem realidades educacionais, mas as moldam, alinhando sistemas nacionais às exigências de uma economia globalizada. Seu legado, porém, permanece tensionado entre a padronização técnica e a diversidade cultural — um dilema central na educação do século XXI.

1.9 Enfim, as ferramentas estão fora da caixa!

Neste capítulo, propôs-se uma reflexão acerca do papel do Estado-nação no cenário de globalização neoliberal, considerando-o como um agente ativo e dinâmico na implementação de políticas educacionais que transcendem suas fronteiras. Partiu-se de uma análise histórica e estrutural, desde o período pós-guerra, para delinear as transformações e o reescalonamento das práticas de gestão pública, adaptadas às demandas de um mundo globalizado.

No cenário da governança global, o Estado atua como coordenador das ações de múltiplos atores – como ONGs, fundações e sociedade civil – que colaboram na construção de uma cidadania global, alinhando a sustentabilidade ao desenvolvimento econômico sob a égide de agências multilaterais representativas do capital transnacional (Shiroma & Zanardini, 2020). A governança global da educação se apoia em uma complexa infraestrutura de dados, onde as avaliações internacionais em larga escala (ILSAs) emergem como ferramentas regulatórias chave, medindo desempenhos e reforçando a comparação como essencial para a formulação de políticas (Verger & Parcerisa, 2018).

As ILSAs possuem um papel duplo: epistemológico, ao moldar a compreensão sobre educação através de evidências comparáveis, e infraestrutural, ao criar redes de métricas que permitem a “metrificação” do universo educativo. Esse cenário transforma a educação num espaço comensurável globalmente, sustentando uma infraestrutura de responsabilidade que fortalece a capacidade regulatória dos Estados (Lingard *et al.*, 2013).

Nesse contexto, a Responsabilização Baseada em Testes (TBAs) funciona como uma tecnologia de governança, estruturando relações de poder entre o Estado e os atores educacionais. Professores e gestores prestam contas por meio da linguagem dos dados das

ILSAs, o que facilita a implementação de incentivos e sanções ligados ao cumprimento de metas (Lingard *et al.*, 2013; Verger & Parcerisa, 2018). Os testes padronizados "dataficom" a realidade educacional, produzindo rankings e gráficos que influenciam decisões políticas (Lingard *et al.*, 2013; Verger & Parcerisa, 2018).

Apesar dos benefícios alegados, as OIGs reconhecem potenciais consequências negativas, como a pressão sobre países com baixo desempenho e conflitos na prática docente devido ao foco excessivo nos testes (Lingard *et al.*, 2013; Verger & Parcerisa, 2018). A midiaticização dos rankings também intensifica a concorrência entre escolas, consolidando as TBAs como ferramentas centrais na arquitetura da governança global da educação, cujos efeitos se manifestam até o nível de instituições locais, como no IFMA.

No campo da governança educacional, enfatizou-se a natureza multiescalar das políticas educativas, destacando que estas não podem mais ser consideradas uma prerrogativa exclusiva dos Estados-nações. Em tempos de Economia do Conhecimento, grande parte das atividades educacionais opera sob a lógica de um mercado supranacional, modelado por organizações internacionais e orientado para o cumprimento de uma agenda educacional globalmente estruturada.

A análise privilegiou o papel de três organizações intergovernamentais centrais para a governança educacional global: o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE. Cada uma delas exerce uma função única e complementar no desenvolvimento, monitoramento e implementação de políticas educacionais em âmbito global, utilizando-se de ferramentas analíticas e regulatórias sofisticadas, como as ILSAs, os ODS, entre outros instrumentos de medição e monitoramento.

Reconheceu-se o Estado-nação como parte ativa e essencial nesse processo, não como um simples receptor de diretrizes globais, mas como um coordenador e regulador que responde a uma arquitetura global previamente delineada. Essa arquitetura, por sua vez, é composta por mecanismos, protótipos e ferramentas desenhadas pelas organizações intergovernamentais, as quais desempenham papel crucial na definição de parâmetros e na validação de políticas educacionais.

Portanto, cumprindo o objetivo deste capítulo, a “caixa de ferramentas” da governança educacional foi aberta, e as principais ferramentas, conceitos e instrumentos foram apresentados e organizados. Elas servirão como base analítica e operacional para os capítulos subsequentes, que aprofundarão a discussão sobre a interação entre as dinâmicas globais e as realidades locais no campo da educação.

Capítulo 2 – Mecanismos e ferramentas da governança epistêmica no Brasil

[...] não deveríamos partir do princípio de que os Estados nacionais e os governos não vão desempenhar papel algum: vão necessariamente estar representados na interpretação e na tradução das consequências das “regras” modeladoras das associações internacionais, em formas e prioridades nacionalmente apropriadas (Dale, 2010, p. 1112).

Neste capítulo, a análise se volta para o Estado-Nação Brasil, destacando a inserção do país no contexto da governança global da educação, no qual os mecanismos e ferramentas epistêmicas têm desempenhado papel fundamental. No cenário da globalização neoliberal, o Brasil se apresenta como um exemplo emblemático de como o conhecimento e a educação, enquanto mercadorias estratégicas, são mobilizados por dinâmicas globais e transnacionais, que visam atender às exigências do mercado e da competitividade internacional.

O Brasil, enquanto parte do eixo sul do sistema-mundo, enfrenta desafios específicos no que tange à implementação de políticas educacionais influenciadas por OIGs como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE. Essas instituições desempenham papéis distintos e complementares na formulação e monitoramento das políticas educacionais globais, que são adaptadas ao contexto nacional brasileiro.

O Banco Mundial, por exemplo, prioriza o financiamento e o apoio técnico a reformas educacionais que promovem a eficiência e a eficácia, alinhadas ao modelo de NGP. Já a UNESCO, com seu enfoque normativo e humanista, promove princípios como a educação inclusiva e equitativa, além de coordenar os ODS. A OCDE, por sua vez, utiliza instrumentos como o PISA para estabelecer padrões globais de avaliação, que servem como referência para a formulação de políticas educacionais no Brasil. Essas organizações utilizam uma combinação de ferramentas regulatórias e tecnológicas para moldar o sistema educacional brasileiro. Entre os principais instrumentos destacam-se: as ILSAS, os relatórios e estudos técnicos, a Agenda 2030 e os ODS.

No contexto da governança global, o Estado brasileiro se posiciona como um agente mediador e coordenador, traduzindo e implementando as diretrizes globais no âmbito local. Para tanto, utiliza dispositivos legais e tecnologias de gestão que buscam alinhar as políticas

educacionais nacionais às prescrições da agenda globalmente estruturada para educação (OCDE, 2019d).

Embora o Brasil tenha avançado na adoção de práticas e políticas sugeridas pelas OIGs, a implementação dessas reformas enfrenta desafios significativos. As desigualdades sociais e regionais, os limites de financiamento público e a resistência de alguns setores da sociedade são barreiras que dificultam a plena integração das políticas globais no contexto local.

Este capítulo, portanto, busca compreender como o Estado brasileiro, em sua configuração contemporânea, interage com as dinâmicas da governança epistêmica global.

Além disso, destaca as implicações dessa interação para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, analisando os mecanismos, ferramentas e narrativas mobilizadas pelas OIGs para moldar as políticas públicas de educação no país.

2.1 Os veios de internacionalização das políticas educativas em espaço regional

A globalização, enquanto processo histórico, não é recente no contexto brasileiro. Desde o período das grandes navegações e descobertas na América, o Brasil integra essa dinâmica global. Inicialmente restrita a setores como produção, finanças e comércio, a influência da globalização ampliou-se, atingindo de forma intensa outras áreas, como a educação (Casassus, 2001).

Atualmente, observa-se a desterritorialização como um dos fenômenos característicos desse processo, em que as fronteiras estatais são substituídas por novos espaços, sustentados por narrativas de identidade e cultura globais. Essa dinâmica revela-se ainda mais evidente quando considerada a integração das tecnologias e os processos de democratização, que conectam o Estado nacional ao espaço global, tensionando, ao mesmo tempo, a descentralização local e a necessidade de alinhamento às exigências mundiais. Esse movimento resultou também na formação de blocos económicos regionais, como o Mercado Comum do Sul (Mercosul), na América Latina, que ilustram a complexidade das relações internacionais contemporâneas (Casassus, 2001).

No campo das reformas educativas, é necessário compreender como esses processos globais e regionais se manifestam na perspectiva local, no caso, o Brasil. A análise do sistema de ideias regionais que permeia a América Latina permite desvelar como os organismos multilaterais definem metas e financiam projetos, condicionando as ações dos Estados nacionais. Essa dinâmica evidencia a importância dos blocos regionais como mediadores entre o global e o local, especialmente em questões relacionadas à educação (Teodoro, 2008).

As reformas educativas no Brasil, enquanto produto desse contexto, traduzem-se em mudanças complexas que refletem as interações entre subsistemas culturais e interesses de grupos de pressão. A educação, sendo um subsistema da cultura, é constantemente atravessada por conflitos e contradições inerentes às sociedades nacionais. Nesse sentido, as políticas educacionais nunca são estáticas; elas emergem como resposta aos interesses, dinâmicas e contextos que configuram o cenário político e social de cada período (Sene, 2008).

A política educativa pode ser compreendida como uma síntese de embates entre grupos de interesse, resultando em constructos sociais dinâmicos e contextualizados. O processo de formulação de políticas educacionais desenvolve-se num movimento contínuo de criação e recriação, distribuído em três ciclos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses ciclos dialogam entre si, sem apresentar uma sequência linear ou uma delimitação temporal rígida (Bowe, Ball & Gold, 2017; Mainardes, 2006; Mainardes, Ferreira & Tello, 2011).

O contexto de influência constitui o ponto de partida na formulação da política, sendo o espaço onde grupos de interesse – transnacionais e locais – arquitetam discursos que definem as finalidades da educação e idealizam conceitos-chave. Nesse ambiente, as relações de poder e os interesses econômicos e sociais moldam os direcionamentos das políticas.

O contexto da produção de texto materializa essas influências em documentos formais e informais (como leis, decretos e relatórios) que representam acordos firmados nos embates entre esses grupos. Já no contexto da prática, esses textos são interpretados e resignificados pelos profissionais da educação – professores, técnicos e gestores –, que agregam suas vivências, propósitos e experiências, transcendendo a simples execução das políticas e atribuindo sentidos únicos às diretrizes formuladas (Bowe *et al.*, 2017; Mainardes, 2006).

Sob essa ótica, a política educacional, enquanto parte integrante das políticas públicas, reflete o *status quo* das relações entre Estado, mercado e sociedade. Sua materialização ocorre por meio de textos legais e regulatórios que determinam diretrizes aplicáveis ao ambiente escolar. Essas diretrizes incluem metas como a otimização de recursos, a reorganização de professores e o ajuste estrutural de escolas, geralmente visando à redução de custos para o Estado.

Além disso, destaca-se o papel das avaliações em larga escala, que não apenas mensuram o desempenho das escolas, mas também as inserem no cenário competitivo da economia do conhecimento. Essas avaliações servem como instrumentos de regulação externa,

promovendo bonificações e incentivos para melhores desempenhos, enquanto reforçam a adaptação das escolas à lógica de competitividade global (Azevedo, 2008).

O Estado-nação assume a responsabilidade pela implementação e manutenção dessas políticas educativas, estruturando uma rede complexa de agentes e transferências de responsabilidades. Essa dinâmica inclui parcerias com o setor privado, alinhadas às ferramentas de governança que sustentam a formulação e execução das políticas. Nesse cenário, a lógica de mercado, fundamentada no gerencialismo da administração pública, consolida-se no caráter regulador do Estado. Cabe a ele financiar e aplicar recompensas ou sanções que se mostrem necessárias, reafirmando seu papel como mediador entre as demandas globais e as especificidades locais.

As reformas no setor público, impulsionadas por organismos internacionais como o BM e a OCDE, moldaram profundamente o campo da educação na América Latina e no Brasil. O primeiro ciclo de reformas educativas na América Latina ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970, impulsionado pelo programa Aliança para o Progresso, liderado pelos Estados Unidos. Essa iniciativa de cooperação interamericana buscava consolidar reformas que ampliassem os sistemas educativos, com o objetivo de aumentar as taxas de matrícula escolar. Nesse período, a educação passou a ser vista como uma ferramenta essencial para formar mão de obra qualificada e atender às demandas geradas pelo processo de industrialização e urbanização, resultados diretos da segunda revolução tecnológica (Sene, 2008). A educação também desempenhou um papel significativo na formação cívico-patriótica, influenciada por regimes militares que marcaram a história de diversos países na região. A escola foi incumbida de cultivar valores de cidadania alinhados ao contexto político da época, enfatizando o fortalecimento do espírito nacional e a disciplina social.

O segundo ciclo de reformas emergiu nos anos 1990 e perdura até os dias atuais, caracterizando-se como uma segunda geração de mudanças mais complexas, voltadas à gestão e à qualidade no setor público. Este período foi marcado pela consolidação da democracia, pelo aprofundamento da revolução tecnocientífica e pela intensificação da globalização, que trouxe novos desafios para os sistemas educativos da região (Casassus, 2001).

Nesse contexto, a educação foi amplamente influenciada por políticas de desregulamentação, privatização e liberalização econômica, promovidas por governos locais e organismos internacionais. A entrada do capital global na América Latina resultou em uma reconfiguração das estruturas de gestão pública, especialmente na educação. As regulamentações nacionais passaram a servir como instrumentos de adaptação ao modelo de

globalização, priorizando a competitividade econômica e as demandas do mercado internacional (Castells, 2002).

A economia global em rede desempenhou um papel central na definição das políticas educativas implementadas na América Latina. A partir dos anos 1990, as reformas passaram a ser orientadas por regras e instituições da globalização, com forte influência do BM e da Organização Mundial do Comércio (OMC). A liberalização das economias regionais foi acompanhada pela pressão política para adoção de políticas que favorecessem o capital global, transformando as regulamentações locais em ferramentas para viabilizar a integração econômica e social no espaço global.

A partir da década de 1980, os países da América Latina e África enfrentaram profundas crises econômicas, agravadas pelas políticas de ajustes estruturais impostas pelo FMI e pelo BM. Essas exigências rígidas buscavam garantir o pagamento de empréstimos internacionais, mas acabaram por arrasar as economias locais. Em 1990, cerca de 80 países, incluindo o Brasil, submeteram-se às políticas de ajustes estruturais para assegurar o apoio financeiro e a aprovação do FMI, condição essencial para se manterem integrados ao sistema econômico global (Castells, 2002).

No Brasil, as reformas de ajuste ganharam destaque durante o governo Itamar Franco, quando foi implementado o Plano Real, liderado pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso. Este plano de estabilização monetária conseguiu conter a histórica inflação brasileira, conferindo credibilidade ao país no cenário internacional e fortalecendo a candidatura de Cardoso à Presidência da República, em 1994. Durante seu governo, o Brasil passou por reformas significativas com o objetivo de controlar a inflação e alinhar-se ao sistema econômico global, em conformidade com as prescrições multilaterais (Castells, 2002).

As reformas do segundo ciclo foram marcadas por um foco na recondução e reorganização dos sistemas educativos, em contraste com o ciclo anterior de expansão. As prioridades das políticas educacionais voltaram-se para a gestão, qualidade e equidade, refletindo a posição estratégica que a educação passou a ocupar nos discursos de desenvolvimento e competitividade propostos pelas agências multilaterais (Sene, 2008). Durante as décadas de 1980 e 1990, os países da América Latina engajaram-se em processos significativos de reformulação de suas políticas educacionais. Esse movimento envolveu a criação de novas leis gerais de educação e a implementação de planos nacionais de reformas, pautados por propostas inovadoras em gestão administrativa, pedagógica e curricular, rompendo com práticas anteriores. Esse cenário foi marcado por eventos globais e regionais

que consolidaram as bases dessas transformações no setor educativo: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), na Tailândia; a reunião de Ministros de Educação da América Latina e Caribe, conhecida como PROMEDLAC IV (1991), no Equador; e a 24ª Reunião da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), realizada em 1992, no Chile (Casassus, 2001).

Durante a década de 1990, os países da América Latina se envolveram em um processo intenso de reformas educacionais, que contemplavam a criação de novas leis gerais da educação e a implantação de planos nacionais. Essas reformas estavam centradas em propostas e princípios de gestão administrativa, pedagógica e curricular, que divergiam substancialmente das práticas anteriores. Esse período também foi marcado por eventos significativos que impulsionaram essas transformações educacionais (Casassus, 2001).

Neste ciclo de reformas, as novas legislações educacionais adotadas pelos países latino-americanos refletiram, em seus princípios, a influência das recomendações feitas pelo BM, a OCDE e a UNESCO. Entre os princípios destacados estavam a descentralização, a autonomia escolar, a profissionalização docente, a adoção de um currículo baseado em competências e a criação de sistemas de avaliação do rendimento escolar (Zapp, 2020).

2.2 O Estado brasileiro e a agenda globalmente estruturada para a educação

No contexto internacional, a presença do Brasil no cenário multilateral remonta ao início do século XX, com uma política externa voltada para a busca de autonomia e influência no cenário global. Ao longo dos anos, o país se consolidou como uma potência emergente, especialmente após a formação do bloco BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), uma aliança estratégica que visa promover uma nova dinâmica de poder econômico e político mundial (Fonseca, 2019).

O processo de democratização do Brasil, iniciado com o governo de João Figueiredo (1979-1985) e consolidado sob a presidência de José Sarney (1985-1990), teve um impacto profundo na inserção do Brasil no cenário global. O governo Sarney seguiu a estratégia da “Autonomia pela Distância”, que consistia em manter uma certa independência nas relações internacionais, resistindo a uma adesão automática às imposições de potências globais. Essa postura visava preservar a autonomia do país, especialmente em relação a um possível alinhamento aos interesses das potências dominantes (Fonseca, 2019).

Entretanto, com o governo de Itamar Franco (1992-1995), que sucedeu ao fim da Guerra Fria, o Brasil adotou uma postura mais ativa e integradora, conhecida como “Autonomia pela Participação”. Esse novo paradigma de política externa buscava inserir o Brasil de forma mais estratégica nas discussões e decisões globais, ampliando sua influência nas esferas econômicas, políticas e sociais. Essa abordagem continuou no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que trabalhou para a adesão do Brasil aos principais regimes internacionais de economia, comércio, direitos humanos e meio ambiente). Cardoso consolidou a ideia de que a autonomia do Brasil deveria ser articulada em um cenário global cada vez mais interdependente, onde a participação ativa nas principais organizações internacionais era essencial para o crescimento econômico e o fortalecimento do poder de negociação do país (Fonseca, 2019).

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), foram estendidas as parcerias pelos mais diversos níveis, concretizando a “Autonomia pela diversificação”, aderindo a princípios e normas internacionais relativos ao multilateralismo tradicional; além das participações em mecanismos informais. A consolidação da democracia e a adesão do Brasil ao cenário do multilateralismo possibilita ao país manter sua posição entre as potências emergentes na dinâmica internacional e agregar mais poder, uma vez que, devido à sua complexa configuração geográfica e vulnerabilidades de poder econômico e militar, enfrenta inúmeras dificuldades. Além disso, a adesão às normas e valores pacíficos universais nas políticas contribuiu para projetar a imagem do Brasil na ordem global (Fonseca, 2019).

O ideário de educação vinculada à teoria do capital humano apresenta-se desde o militarismo, contudo, são visíveis as ações realizadas no governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), que delegavam à educação o compromisso de formação da mão de obra adequada. Entretanto, é no governo Itamar Franco que se inicia o movimento de reformas, as quais serão concretamente implementadas no governo Fernando Henrique Cardoso e se propagaram no governo Lula da Silva (Shiroma, Moraes & Olinda, 2002).

Entre 1995 e 2010, o Brasil vivenciou uma onda de reformas educacionais, motivada por uma percepção de ineficiência na gestão escolar e pela crescente necessidade de adaptação à dinâmica econômica global. Nesse período, a educação passou a ser vista como uma ferramenta estratégica para o ajuste econômico e a ascensão do país no cenário internacional. Esse movimento de reformas, caracterizado pela “bricolagem” nas políticas públicas, foi marcado pela convergência com as políticas globais, que atribuíam à educação os mesmos valores do mercado. A escola, em vez de ser apenas um espaço de ensino, passou a ser encarada

como um mercado que deveria ser flexível e dinâmico, focado na formação de um capital humano capaz de atender às exigências do mercado de trabalho (Gentili, 1996).

Além disso, o Brasil se engajou ativamente em processos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (que comprometeu o país a melhorar seus índices de alfabetização) e o documento “Transformación Productiva con Equidad”, publicado pela CEPAL, que recomendava reformas educacionais para atender às necessidades do sistema produtivo e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho. Também destaca-se a influência do Relatório Delors, um marco essencial no campo das reformas educacionais no Brasil e no mundo, produzido pela Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, sob a coordenação da UNESCO. Este documento representa uma reflexão profunda sobre os impactos da globalização na sociedade contemporânea, apontando o cenário de exclusão social e desemprego exacerbado (Shiroma *et al.*, 2002).

Em 1995, o Banco Mundial publicou diretrizes políticas essenciais para as próximas décadas, no documento “Prioridades y Estrategias para la Educación”. O relatório foi fundamentado nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, na qual o Banco Mundial atuou como copatrocinador. O documento apresenta estratégias e prioridades para a educação, com foco na melhoria dos sistemas educacionais dos países tomadores de empréstimos, propondo que a educação fosse central na luta contra a pobreza mundial. A ênfase está na criação de políticas educacionais que não apenas aumentem a qualidade do ensino, mas que também integrem a educação ao processo de desenvolvimento econômico e social, com uma visão de longo prazo e sustentada (Shiroma *et al.*, 2002).

No relatório do BM, são delineadas orientações claras para os países tomadores de empréstimos, incluindo o Brasil, que figura entre seus devedores. O Banco estabelece a educação básica como prioridade central, reconhecendo as disparidades entre os países e sugerindo que a educação profissional e a educação superior fiquem sob a responsabilidade do setor privado. Além disso, propõe maior autonomia para as instituições educacionais, que devem ser supervisionadas pelos próprios usuários. O Banco também defende a parceria público-privada na oferta de educação, como um meio para garantir a eficiência e ampliar o acesso a diferentes níveis de ensino. De modo geral, as reformas educacionais nos países tomadores de empréstimos são consideradas condições essenciais para o recebimento dos recursos financeiros oferecidos pelo Banco Mundial (Shiroma *et al.*, 2002).

2.3 A tradução e interpretação nacional da agenda globalmente estruturada para a educação

A implementação das reformas educacionais no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990 foi um processo caracterizado pela articulação de diversos setores da sociedade que buscavam influenciar as políticas públicas de educação. Para garantir a eficácia dessas reformas, formaram-se instâncias tripartites compostas por representantes do governo, empresários e sindicatos. Essa colaboração visava definir as direções das reformas educacionais, com ênfase na adequação da educação às novas exigências do mercado e da globalização.

Em 1992, durante o governo de Fernando Collor, ocorreu um encontro fundamental na Universidade de São Paulo (USP) no contexto do Fórum Capital-Trabalho, que culminou na elaboração da Carta Educação. Esse documento refletiu um consenso entre os diversos setores sobre duas questões cruciais: as limitações do sistema educacional fundamental, que impedia o avanço do país como nação, e as deficiências do sistema produtivo nacional, que dificultavam sua inserção competitiva no mercado global. A Carta indicava que a superação dessas barreiras exigia mudanças estruturais na educação.

Em sintonia com as propostas da CEPAL, o governo brasileiro reforçou a necessidade de um acordo nacional que alavancasse transformações educacionais, conciliando a produção de conhecimento com a produtividade e a inovação institucional. Nesse contexto, a ênfase estava no redirecionamento do sistema educacional, com o objetivo de garantir qualidade e efetividade, em detrimento de um foco exclusivamente quantitativo.

Durante os anos seguintes, os princípios delineados no governo Collor continuaram a orientar as reformas. Os governos subsequentes mantiveram essas diretrizes, implementando políticas que provocaram profundas mudanças no sistema educacional brasileiro. Esses ajustes foram sustentados por uma rede de influências que incluía organizações multilaterais, como o Banco Mundial, e intelectuais locais, que forneceram as bases teóricas para as reformas.

Um evento emblemático dessa fase foi a publicação, em 1995, do documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Resultado de uma iniciativa vinculada ao Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade, promovido pelo Ministério do Trabalho, o evento reuniu um amplo espectro de atores sociais, como centrais sindicais, organizações empresariais e sociedade civil. O objetivo foi construir um diagnóstico da educação e estabelecer estratégias para avançar nas reformas, alinhando as

políticas educacionais com as necessidades do mercado de trabalho e as exigências de uma economia globalizada.

Os dados sobre a situação educacional brasileira, no contexto das reformas dos anos 1990, foram fundamentais para a construção do debate sobre a educação no país. Nesse cenário, a principal questão foi a adequação dos objetivos educacionais às novas demandas do mercado, tanto externo quanto interno, com foco na formação de um cidadão produtivo e capacitado para atender às exigências do mercado de trabalho.

O conteúdo do debate destacou problemas cruciais de diversos níveis de ensino, como a gestão, o financiamento e a formação docente. A partir disso, foram propostas políticas específicas para modalidades de educação profissional e o atendimento de jovens e adultos, além de ações direcionadas a instituições de formação profissional, empresários e sindicatos de trabalhadores.

Dentre as principais propostas para a educação básica, destaca-se a criação de um sistema nacional de avaliação educacional, com uma instância federal responsável pelos exames nacionais. A implementação de exames anuais, com ampla divulgação dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema de ensino, foi uma das propostas que mais influenciaram as reformas educacionais subsequentes. Essa proposta, inserida no documento "Questões Críticas da Educação Brasileira", foi o alicerce para a implementação das reformas educacionais no Brasil, dando legitimidade ao processo e estabelecendo um consenso sobre a necessidade de melhorias contínuas no sistema educacional.

O governo de Fernando Henrique Cardoso assumiu a responsabilidade de implementar as recomendações da agenda multilateral para a educação, destacando o setor educacional como uma das principais prioridades de seu governo. Ao integrar a educação ao novo modelo de desenvolvimento econômico do país, o governo também reforçou as diretrizes políticas que enfatizavam as parcerias entre o setor público e o privado. Essas parcerias foram vistas como a base essencial para sustentar o desenvolvimento necessário para o Brasil.

Esse modelo de concepção educacional foi consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, que se tornou um dos principais instrumentos das reformas educacionais no Brasil, fortemente influenciada pelas orientações do multilateralismo. O artigo 9º, inciso VI da LDB, que trata dos itens de avaliação e qualidade nos três níveis de educação, refletiu o compromisso do Brasil com a implementação de um sistema educacional mais eficiente e de qualidade, alinhado às diretrizes internacionais, especialmente as do Banco Mundial.

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e suas extensas alterações ao longo dos anos, também surgiram outras publicações, pareceres e diversos programas que estabeleceram um conjunto de medidas educacionais. Esse conjunto visou adequar o sistema educacional brasileiro às exigências de formação de capital humano para o competitivo mercado global. A LDB/96 tornou-se um marco legal no delineamento de diretrizes educacionais, baseando-se nas prescrições dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, e refletindo a necessidade de transformação do sistema educacional para responder às demandas da economia globalizada (Silva & Azevedo, 2012).

Entre as medidas estabelecidas pela LDB/96, destaca-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, conforme o estabelecido pela Constituição de 1988 e previsto na própria LDB. O PNE delineou diretrizes e metas para a educação brasileira para o período de dez anos, alinhadas às recomendações da Declaração Mundial de Educação para Todos, com o objetivo de garantir o acesso universal à educação e a melhoria da qualidade educacional no Brasil (Silva & Azevedo, 2012).

2.4 O lugar da educação profissional na agenda de reformas: uma perspectiva histórica

A contradição entre a aproximação tecnológica e o distanciamento social levanta questões sobre como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é tratada nas políticas e na formação docente (Azevedo, Shiroma & Coan, 2012). Para entender seu papel nas reformas educacionais brasileiras desde os anos 1990 – marcadas pela internacionalização do capital e a busca pelo "cidadão produtivo" – é essencial revisitar sua trajetória como política pública.

A história da profissionalização no Brasil remonta ao início do século XIX, quando a primeira ação governamental foi a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, por meio de um Decreto do Príncipe Regente, D. João VI. Posteriormente, em 1816, foi criada a Escola de Belas Artes, por Decreto Real, com a missão de ensinar ciências e desenho para a formação de mecânicos. Em 1861, fundou-se o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que visava formar profissionais para ocupar cargos públicos no Estado (Parecer CNE/CEB n. 16, 1999).

Entre meados do século XIX e o início do século XX, o ensino profissional no Brasil assumiu uma perspectiva assistencialista, voltada para os menos favorecidos. Nesse contexto, foram fundadas instituições como as Casas de Educandos e Artífices, por volta de 1840, com o objetivo de combater a “criminalidade” e “vagabundagem”. Também foram estabelecidos os

Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, em 1854, voltados para o atendimento de menores abandonados (Parecer CNE/CEB n. 16, 1999).

No entanto, foi em 1906 que o ensino profissional passou a ser reconhecido como uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, agrícola e comercial. Nesse contexto, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio passou a ser o responsável por essas áreas. A partir daí, surgiram escolas comerciais públicas em diversas partes do Brasil, como a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, em São Paulo, além de escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, entre outros estados (Parecer CNE/CEB n. 16, 1999).

Em 1909, foram estabelecidas as Escolas de Aprendizes e Artífices em 19 unidades federativas do Brasil, com o objetivo de formar trabalhadores técnico-profissionais. Apesar disso, o foco ainda era na solução dos problemas sociais da pobreza e mendicância da população jovem da época. Nesse contexto, a formação voltada ao trabalho e à disciplina era considerada essencial para combater a delinquência e comportamentos prejudiciais à sociedade (Colombo, 2020; Kuenker, 1995).

Essas escolas abriram caminho para outras modalidades de educação, voltadas principalmente para o mundo do trabalho, até 1932, quando o sistema de educação primária e ginásial foi ampliado. Durante esse período, os setores produtivos, especialmente os secundários e terciários, ainda eram incipientes no Brasil. Em 1930, as escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser supervisionadas pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (Azevedo, Shiroma & Coan, 2012).

Durante o Estado Novo (1937-1945), a Reforma Capanema reestruturou o sistema, incorporando o ensino industrial e técnico ao nível médio e organizando-o em ciclos para formar mão de obra qualificada (Romanelli, 1986). Essa fase viu a transformação das escolas em Liceus Profissionais e, posteriormente, em Escolas Técnicas, além da criação do Sistema "S" (Senai/Senac) em parceria com o setor produtivo (Kuenker, 1995; Azevedo *et al.*, 2012). Nas décadas seguintes, consolidou-se a educação industrial e surgiram as Escolas Agrotécnicas Federais, impulsionadas pela modernização agrícola (Azevedo *et al.*, 2012).

Apesar dos debates sobre democratização e da LDB de 1961, que buscava equiparar a EPT ao ensino propedêutico, a dualidade estrutural – um ensino para a elite, outro para a classe trabalhadora – persistiu (Costa & Nascimento, 2016; Frigotto, 2007). Durante o regime militar (1964-1985), a teoria do capital humano e o projeto desenvolvimentista levaram à Lei nº 5.692/71, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino secundário. Contudo, a falta

de condições levou à sua flexibilização, reforçando a dualidade. Nesse período, foram criados os Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFETs) pela Lei nº 6.545/78, com apoio de organismos internacionais (Medeiros Neta *et al.*, 2018; Costa & Nascimento, 2016).

A referida legislação tratou a educação profissional como uma extensão do ensino médio. Além disso, ela equiparou os cursos técnicos aos cursos de ensino secundário, resultando na organização curricular composta por um núcleo comum e uma parte diversificada, voltada para as habilitações profissionais necessárias para atender as exigências do mercado (Costa & Nascimento, 2016; Frigotto, 2007; Medeiros Neta *et al.*, 2018).

Entretanto, as condições precárias do ensino profissionalizante em muitas escolas públicas, associadas à falta de estrutura e recursos humanos adequados para a implementação desse modelo educacional, levaram à alteração da Lei nº 5.692/71. Em 1982, a Lei nº 7.044 e o Parecer nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação flexibilizaram a obrigatoriedade de profissionalização no ensino de 2º grau.

Essa alteração permitiu que as escolas particulares continuassem a adotar o currículo propedêutico, enquanto as escolas públicas estaduais focaram no ensino profissional. Esse cenário evidencia a persistência de uma estrutura dual no sistema educacional brasileiro. Como resultado, a obrigatoriedade compulsória de profissionalização no Ensino Médio foi gradualmente desmaterializada, restringindo-se apenas às escolas técnicas federais, ao Sistema “S” e às instituições particulares (Costa & Nascimento, 2016; Frigotto, 2007; Medeiros Neta *et al.*, 2018).

Com a redemocratização e a Constituição de 1988, a educação foi afirmada como direito social (Constituição da República Federativa do Brasil, 2020). No entanto, a LDB de 1996 e o Decreto nº 2.208/1997 reconfiguraram a EPT, separando-a formalmente do ensino médio e permitindo ofertas concomitantes ou sequenciais, o que perpetuou a dicotomia histórica.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as políticas voltadas para a EPT refletiram a influência do multilateralismo e suas soluções voltadas para demandas imediatistas. Além disso, a regulamentação de CSTs nos CEFETs tornou-se um marco do período. Esses cursos, de curta duração, geraram controvérsias relacionadas ao reconhecimento como graduação, possibilidades de continuidade dos estudos e a atuação profissional de tecnólogos. O governo FHC também ampliou o conceito de Educação Profissional para a modalidade de Educação Profissional Tecnológica, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, vinculando-a

ao PNE 2001-2010 e transferindo a responsabilidade para o Ministério da Educação e Cultura (MEC)

O governo Lula (2003-2010) promoveu mudanças significativas. O Decreto nº 5.154/2004 possibilitou o ensino técnico integrado ao médio. O ano de 2006 marcou significativos avanços na EPT no Brasil, quando foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), abrangendo os níveis fundamental, médio e educação indígena, formalizado pelo Decreto nº 5.840. Além disso, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, instrumento fundamental para orientar e disciplinar a oferta de cursos nas instituições de ensino públicas e privadas.

A trajetória das políticas de educação profissional no governo Lula alcançou um novo patamar com a regulamentação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa legislação instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando 33 CEFETs e suas 58 unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 unidades vinculadas a universidades federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Hoje, a Rede Federal (composta por IFs, CEFETs, escolas técnicas e UTFPR) opera com um modelo *multicampi* e pluricurricular, baseado na verticalização (integração da educação básica à superior). Essa reconfiguração ampliou o acesso à EPT, tornando-a um campo disputado por diferentes classes sociais. No entanto, desafios persistem: a forte vinculação da EPT aos interesses imediatos do sistema produtivo e a mercantilização, influenciadas pela agenda multilateral, limitam sua consolidação como política de Estado emancipatória. Iniciativas como os Cursos FIC e o PROEJA, embora importantes, podem refletir práticas de “aceleração educacional” alinhadas a essa agenda.

Os institutos federais possuem uma estrutura *multicampi* e pluricurricular, abrangendo todas as regiões do Brasil. Aproximadamente 50% das vagas são destinadas a cursos técnicos, com ênfase na modalidade integrada ao ensino médio. Outros 20% são reservados a licenciaturas e graduações tecnológicas, sendo possível a oferta de especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados à pesquisa aplicada e inovação tecnológica.

A proposta pedagógica dos Institutos Federais está fundamentada no conceito de verticalização, que promove a integração entre a educação básica e o ensino superior. Esse modelo possibilita um diálogo entre os níveis de ensino, criando um ambiente em que docentes atuam de maneira transversal e discentes compartilham os mesmos espaços de aprendizagem.

Assim, os alunos podem construir trajetórias acadêmicas completas, que se iniciam nos cursos técnicos e podem avançar até o doutorado.

A oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs) e do PROEJA exemplificam práticas de “aligeiramento educacional”. Essas iniciativas, embora fundamentais para atender demandas específicas, refletem a influência de políticas iniciadas em governos anteriores e aprofundadas nos últimos anos, reafirmando o vínculo entre a educação profissional e os interesses do mercado.

2.5 Os testes estandardizados: ferramentas de governança epistêmica em contexto nacional

O contexto de medição e avaliação no Brasil, inserido em um cenário latino-americano, está alinhado ao modelo da *Nova Gestão Pública* (NGP), adotado no país a partir dos anos 1990. A NGP, nesse contexto, considera que políticas públicas devem ser orientadas por dados e evidências, substituindo ideologias por pragmatismo. Esse modelo vem se expandindo para várias áreas, incluindo a educação, especialmente por meio de programas de avaliação padronizada, tanto nacionais quanto internacionais, que impactam diretamente os sistemas educacionais.

As avaliações em larga escala têm se consolidado como “tecnologias do poder” dentro do paradigma da NGP, utilizando diferentes instrumentos de medição e controle social. Elas criam uma crescente dicotomia entre objetivos científicos e políticos, exigindo articulação entre setores e agentes envolvidos para garantir o sucesso de programas padronizados. Isso inclui a gestão do programa de avaliação, a pilotagem, o financiamento, a análise de dados, a divulgação de resultados e o controle do processo (Dale, 2010; Santos, 2005).

Tal abordagem, que tem raízes na teoria econômica, adota um modelo analítico centrado na função de produção educacional, a qual envolve a interação entre dois elementos essenciais: os fatores de produção (*inputs*) e o produto final (*output*).

Os *inputs* são fundamentais para entender as condições de ensino e o contexto no qual a aprendizagem ocorre. Os *outputs*, por sua vez, referem-se aos resultados mensuráveis da educação, ou seja, as avaliações do sistema educativo, tanto em termos quantitativos – como o número de anos de escolarização – quanto qualitativos, que se expressam na competência dos alunos, frequentemente medida pela quantidade de acertos em testes padronizados (Burušić, Babarović & Velić, 2016; Villani & Oliveira, 2018; Wößmann, 2007).

Dentro dessa dinâmica, os testes estandardizados emergem como instrumentos fundamentais para a coleta de dados sobre o desempenho educacional, desempenhando um papel crucial na formulação das análises econômicas dos sistemas educativos. Tais avaliações se tornam uma ferramenta central na regulação dos resultados educacionais, uma vez que permitem a comparação entre diferentes sistemas e a identificação de áreas que necessitam de intervenção. A crescente valorização da eficiência escolar nos sistemas educacionais globais está alinhada com essa perspectiva, em que a qualidade educacional é definida e medida com base nos resultados obtidos pelos estudantes (Wößmann, 2007).

No Brasil, essa lógica econômica se materializa com a implementação de instrumentos como o IDEB. Criado com o intuito de fornecer uma avaliação objetiva e padronizada da qualidade da educação, o IDEB combina os resultados da Prova Brasil e do SAEB, utilizando-os como referências para o planejamento e a orientação de políticas educacionais em nível nacional.

Dessa forma, esse índice passou a ser um pilar fundamental na formulação de políticas públicas para a educação, servindo como parâmetro para o financiamento público e para o planejamento estratégico das secretarias de educação, que, ao estabelecerem metas baseadas nos resultados do IDEB, buscam promover a melhoria contínua do sistema educacional (Villani & Oliveira, 2018).

O IDEB, nesse contexto, assume uma importância central na definição e implementação das políticas educacionais, visto que as pontuações obtidas pelas escolas se tornam o parâmetro para contratos e negociações entre as secretarias de educação e as instituições de ensino. Essa dinâmica transforma as médias do IDEB em metas que devem ser atingidas pelas escolas, sendo muitas vezes utilizadas para avaliar a eficácia das gestões escolares e para decidir sobre os investimentos e recursos a serem alocados (Villani & Oliveira, 2018).

O Brasil, ao incorporar o modelo de avaliação estandardizada no contexto do IDEB, alinha-se às tendências internacionais, utilizando os dados de avaliações como ferramentas para a melhoria contínua do sistema educacional e para a tomada de decisões políticas em todos os níveis de governo (Villani & Oliveira, 2018).

O IDEB, portanto, não apenas reflete o desempenho dos estudantes, mas também desempenha um papel estratégico no controle da educação no Brasil, funcionando como um mecanismo de avaliação e regulação que visa garantir a efetividade das políticas educacionais. A disseminação de testes estandardizados em diversos níveis do sistema educacional brasileiro,

alinhada com os padrões globais, tem como objetivo promover uma educação de qualidade, mensurável e controlada por resultados, com a promessa de otimizar o uso de recursos públicos e garantir uma educação mais eficiente para todos os estudantes.

2.6 O SAEB e O IDEB: evolução e impacto na avaliação da educação brasileira

O Brasil iniciou, na década de 1990, seu processo de aplicação de testes em larga escala no sistema educacional, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido no país. Esse movimento ocorrido durante o governo de Fernando Collor colocou o Brasil em um cenário de mudança, seguindo os passos de países como o Chile e a Colômbia, que já implementavam suas próprias ferramentas de medição educacional. O Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), criado em 1988 e sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), foi a primeira tentativa de realizar avaliações nacionais sistemáticas.

O sistema em questão foi coordenado pela Fundação Carlos Chagas, que ficou incumbida de aplicar testes para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, como o 1º, 3º, 5º e 7º anos. A implantação do SAEP está diretamente ligada ao VI Acordo MEC/BIRD, firmado nos anos 1980, que visava atender às demandas do Banco Mundial para o desenvolvimento de um sistema de avaliação mais robusto para o Brasil, com um foco inicial na região Nordeste do país (Neto, 2007; Wolff, 2006).

Em 1991, o SAEP foi reformulado e passou a ser denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo agora administrado e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A principal meta do SAEB era estimular os estados a desenvolverem suas próprias avaliações, oferecendo uma base para que pudessem medir a eficiência e a eficácia do ensino oferecido em seus territórios, cujo se consolidou como um pilar central do PNE, primeiro em sua versão de 2001 e, posteriormente, no PNE 2014-2024, que manteve o foco na medição do desempenho dos alunos por meio de testes em larga escala, servindo como orientador das políticas públicas educacionais do país (Bauer, 2019; Neto, 2007).

A consolidação das avaliações externas no Brasil foi formalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/93, que, em seu artigo 9º, inciso IV, determinou que a União seria responsável por “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental [...]” (Senado Federal, 2017).

Com o tempo, o SAEB se tornou um dos pilares para a construção de índices de desempenho educacional no Brasil, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma das maiores inovações no campo das avaliações educacionais.

O IDEB utiliza os resultados do SAEB e da Prova Brasil como parâmetros para mensurar a qualidade da educação nas escolas públicas, servindo como uma ferramenta de regulação e orientação das políticas educacionais em todos os níveis governamentais. O IDEB, portanto, não apenas fornece dados quantitativos sobre o desempenho dos alunos, mas também desempenha um papel crucial na formulação de estratégias que buscam a melhoria contínua do ensino básico no Brasil.

O SAEB é um instrumento fundamental no processo de metrificação do sistema educacional brasileiro. Seus resultados vão além da simples aplicação de testes de desempenho dos alunos, pois fazem parte da composição do Índice do IDEB. Este índice é calculado com base nas médias de desempenho dos estudantes apuradas pelo SAEB, somadas às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, as quais são coletadas anualmente por meio do Censo Escolar.

Dessa forma, os resultados do SAEB, juntamente com essas outras taxas, formam um índice robusto de medição da qualidade educacional, que está intimamente ligado à prestação de contas e à responsabilização dos gestores educacionais. O IDEB, portanto, não apenas oferece uma medida do desempenho escolar, mas também exerce um papel central na definição das políticas educativas nacionais, orientando as ações do governo federal e das redes estaduais e municipais de ensino.

Inegavelmente, o IDEB tem se consolidado como uma ferramenta central para o controle e verificação do cumprimento das metas estabelecidas para a melhoria da qualidade educacional no Brasil (Verger & Parcerisa, 2018). No entanto, sua implementação e a utilização de seus resultados têm gerado discussões e controvérsias, principalmente no que tange ao conceito de "qualidade" na educação.

A complexidade do termo e as implicações para as práticas educacionais têm sido tema de debate, já que o indicador é frequentemente interpretado como um reflexo direto do desempenho escolar, sem considerar a diversidade de fatores que influenciam os resultados educacionais, como o contexto socioeconômico, a infraestrutura das escolas e a formação dos professores (Afonso, 2009). Essa redução da qualidade educacional a métricas quantitativas, criticada por pesquisadores, ignora dimensões qualitativas como criatividade, pensamento crítico e equidade, essenciais para uma formação integral (Souza, 2016).

Além disso, a utilização do IDEB tem gerado medidas de responsabilização dentro da comunidade escolar, especialmente entre gestores e educadores, que podem ser pressionados a alcançar metas desafiadoras sob o risco de sofrerem penalidades ou terem seus recursos financeiros reduzidos. Essa pressão, conforme alerta Souza (2016), tem sido vista como um fator que pode comprometer a autonomia pedagógica das escolas e incentivar práticas de ensino voltadas apenas para a melhoria de indicadores, em detrimento de um aprendizado mais amplo e significativo para os alunos.

Apesar dessas críticas e desafios, o IDEB continua a ser um instrumento relevante no monitoramento dos sistemas educativos locais e no direcionamento das políticas públicas educacionais. Sua aplicação tem incentivado os estados a desenvolverem seus próprios sistemas de avaliação externa, a fim de preparar suas redes de escolas para um desempenho mais eficiente nos rankings nacionais e para alcançar os índices estabelecidos pelo indicador (Bauer, 2019). Essa proliferação de sistemas de avaliação no Brasil desde 1992 reflete a crescente valorização da mensuração do desempenho educacional como ferramenta de gestão e de responsabilização, tanto no nível federal quanto estadual — um fenômeno que, segundo Verger e Parcerisa (2018), está alinhado à globalização de políticas baseadas em *accountability*.

A difusão dessas iniciativas aponta para a relevância dos testes em larga escala como ferramentas de diagnóstico, permitindo a coleta massiva de dados que podem subsidiar políticas públicas em diferentes níveis. No âmbito federal, esses instrumentos oferecem uma visão geral do desempenho educacional, enquanto, no âmbito local, fornecem informações detalhadas para intervenções específicas nas escolas e redes de ensino (Machado & Alavarse, 2014). Entretanto, o desafio reside em garantir que tais avaliações não se limitem a gerar estatísticas, mas que efetivamente orientem ações transformadoras e contribuam para a superação das desigualdades educacionais (Machado & Alavarse, 2014).

2.7 Programas de avaliação institucional

No contexto das reformas do sistema educacional brasileiro, a avaliação institucional das Instituições de Educação Superior (IES) passou por transformações significativas nas últimas décadas. Em 1993, sob o governo Itamar Franco, o Ministério da Educação (MEC) implantou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Este foi o primeiro esforço estruturado para criar um sistema de avaliação superior. Contudo, o PAIUB enfrentou críticas por não atender a requisitos básicos de transparência e

funcionalidade, como a prestação de contas à sociedade, a classificação por rankings, e a ausência de subsídios para regulamentação das IES ou para agências de fomento (Santos Filho, 2018).

Com o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, a Lei 9.131/95 trouxe o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como "Provão," que substituiu implicitamente o PAIUB. Apesar de seu objetivo declarado de avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes, o ENC consolidou-se como uma ferramenta central para medir a qualidade do ensino nas IES (Santos Filho, 2018).

No entanto, o uso de rankings para divulgar resultados gerou tensão entre as IES e o MEC, evidenciando a fragilidade da autonomia universitária. A iniciativa alinhava-se ao modelo do Estado Regulador e ao processo de mercantilização da educação, flexibilizando os mecanismos de credenciamento, autorização e avaliação dos cursos superiores.

No governo Lula, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei 10.861/04. Este modelo buscou mediar o conflito entre a autonomia universitária e o poder regulatório do Estado. O SINAES incorporou um instrumento de autoavaliação para as IES, mas manteve características regulatórias, como a nomeação de comissões externas de avaliação e o alinhamento da avaliação interna com os critérios externos. Além disso, o SINAES avançou no campo da justiça social, introduzindo políticas afirmativas, como cotas em universidades públicas e bolsas de estudos para estudantes de baixa renda em universidades privadas (Lima *et al.*, 2013).

Entre os componentes do SINAES, destaca-se o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), uma evolução do antigo Provão. O ENADE avalia as competências, habilidades e conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo de seus cursos, tornando-se uma ferramenta essencial do Estado Regulador para monitorar e controlar a qualidade do ensino superior (Lima *et al.*, 2013; Santos Filho, 2018).

Já no que tange ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), este foi instituído em 1998, durante o governo FHC, por meio da Portaria nº 438/1998. O objetivo inicial era avaliar o desempenho de estudantes concluintes do ensino médio, aferindo as competências fundamentais adquiridas. O ENEM também foi incorporado ao processo de ingresso em instituições superiores privadas e ao Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Originalmente opcional, o exame era oferecido anualmente pelo MEC e implementado pelo INEP como uma avaliação estandardizada, alinhada ao Artigo 9, Inciso VI da LDB

9394/96, que estabelece a avaliação educacional como estratégia para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis (Senado Federal, 2017).

Após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999, o MEC incorporou ao ENEM a função de impulsionar a reforma curricular do ensino médio. Essa adequação evidencia a submissão do sistema educativo às exigências regulatórias estabelecidas pelas avaliações externas (Silva & Melo, 2018).

O governo Lula da Silva reformulou o ENEM em 2009, com os seguintes objetivos: democratizar o acesso ao ensino superior, impulsionar a mobilidade acadêmica, promover a certificação de jovens acima de 18 anos e reestruturar o ensino médio. Contudo, o caráter de avaliação estandardizada e o foco em aferir competências e habilidades foram mantidos, influenciando diretamente o processo formativo e a gestão escolar (Silva & Melo, 2018).

O exame é composto por uma redação e quatro provas objetivas, abrangendo as áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. As questões são elaboradas com base em uma Matriz de Referência, que orienta o conteúdo avaliado (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2015).

O ENEM consolidou-se como um modelo de padronização do currículo do ensino médio, especialmente por funcionar como principal mecanismo de acesso ao ensino superior. A indução curricular aos moldes do ENEM ajusta o sistema escolar à lógica de avaliação estandardizada, atribuindo às escolas medidas de prestação de contas e responsabilização. Esse modelo promove mudanças significativas, uma vez que tanto o setor público quanto o privado passaram a integrar rankings de desempenho, projetando instituições escolares como “centros de excelência” no mercado educacional (Silva & Melo, 2018).

Embora o termo “Exame” no título do ENEM suscite controvérsias, documentos oficiais reafirmam o seu papel de avaliar o desempenho individual dos concluintes do ensino médio brasileiro. Com o adicional de ser a principal porta de entrada ao ensino superior, o ENEM tornou-se o maior teste educacional aplicado pelo governo brasileiro (INEP, 2015, p.18).

Os institutos federais (IFs) frequentemente apresentam desempenhos superiores à média nacional do ENEM, com rankings oficiais destacando resultados de seus *campi* em relação às escolas privadas e outras instituições públicas. Isso reforça o papel dos IFs como algumas das melhores escolas públicas do Brasil.

Independentemente da esfera administrativa (pública, federal ou privada), todas as escolas de ensino médio participam do ENEM, cujos resultados mensuram os conhecimentos necessários para aprovação nos testes. Além de servir como critério de acesso ao ensino superior, os dados do ENEM fornecem parâmetros comparativos que informam a sociedade sobre a qualidade dos serviços prestados pelas escolas. Dessa forma, o ENEM também funciona como uma ferramenta de prestação de contas (*accountability*), permitindo a avaliação das políticas públicas educacionais e seus impactos (Dutra *et al.*, 2019).

2.8 A organização da caixa de ferramentas foi finalmente concluída

Esta etapa inicial permitiu situar o Brasil no contexto do multilateralismo, apresentando uma análise histórica da dinâmica do Estado-nação brasileiro na busca pela autonomia nas relações internacionais. Através dessa análise, foi possível evidenciar a difusão de conteúdos e práticas promovidas por organizações intergovernamentais (OIGs), que destacam a educação como um diferencial competitivo no cenário econômico global. A educação, portanto, torna-se um elemento fundamental para adequar o Brasil às exigências estabelecidas pela Agenda Global de Educação e Emprego (AGEE).

Ademais, foi delimitado o lugar da educação profissional dentro do contexto das reformas educacionais. Este campo específico foi escolhido como base para o trabalho empírico da tese em desenvolvimento. A análise também incluiu uma descrição de um dos principais instrumentos de governança epistêmica utilizados no Brasil: as avaliações em larga escala, disseminadas no Estado-nação brasileiro como parte do processo de avaliação educacional nacional.

Com o objetivo do capítulo cumprido, que envolveu a construção da "caixa de ferramentas" no âmbito nacional, o próximo passo é transportá-la para o campo de trabalho, ou seja, para o espaço social da investigação empírica. A pesquisa se baseará na teoria da prática de Pierre Bourdieu, estabelecendo um movimento dinâmico de inter-relação contínua e reflexiva entre a investigação prática e a explicação teórica. Para Bourdieu, os conceitos epistêmicos só ganham significado quando aplicados ao espaço social, e é nesse contexto que se torna possível experimentar a prática da teoria.

Portanto, adentrar as trilhas da sociologia de Pierre Bourdieu é aceitar o desafio de transformar o que são considerados “objetos socialmente insignificantes” em “objetos científicos”, traduzindo “problemas abstratos” em “operações científicas”. Assim, reunidas as

instigações e possibilidades de desvendar um recorte da realidade do campo educativo em um determinado momento histórico, segue-se para o próximo capítulo, com um olhar atento e crítico sobre as questões sociais em jogo.

Capítulo 3 – Mecanismos de governança epistêmica no IFMA: os testes, exames e responsabilização na visão dos diretores de *campi*

A escola, como fenómeno global que é, tem visto o seu desenvolvimento e afirmação fortemente influenciados pela localização dos países e das regiões no sistema mundial. Como todos os fenómenos globais, a escola tem uma raiz local (Teodoro, 2003, p.17).

Este capítulo destina-se à investigação empírica, em que os dados primários são levantados, analisados e interpretados para dar voz aos "dados" e responder à questão central deste trabalho. Além disso, busca-se aplicar os instrumentos teórico-metodológicos necessários à construção das reflexões.

Os elementos empíricos escolhidos – os testes em larga escala – serão analisados sob a perspectiva teórica do conceito de Responsabilização Baseada em Testes (TBAs), abordado nos capítulos anteriores. Este conceito abrange diversas dimensões, como a avaliação de desempenho docente, avaliação institucional, exames nacionais e a publicização de rankings. No entanto, esta investigação centra-se especificamente nos exames nacionais e na publicização de rankings como ferramentas de prestação de contas (Afonso, 2009).

Os testes e exames, alicerçados na lógica do Responsabilização Baseada em Testes (TBAs), são utilizados como instrumentos de avaliação fundamentais para promover a prestação de contas no âmbito educacional. Esse modelo de *accountability* apoia-se na aplicação de instrumentos padronizados e cientificamente validados, como as avaliações externas de longa escala, que orientam e justificam as políticas públicas no contexto do Estado avaliador e da Nova Gestão Pública. Contudo, conforme destaca Afonso (2009), essa perspectiva reduz a complexidade dos processos educativos a indicadores quantitativos, desconsiderando dimensões qualitativas essenciais à formação integral dos estudantes.

Os rankings, por sua vez, promovem comparações e diferenciações entre escolas públicas e privadas, fomentando uma lógica de mercado. Esses mecanismos não apenas sustentam o discurso da prestação de contas com transparência, mas também reforçam dinâmicas competitivas entre instituições escolares (Afonso, 2009).

Inspirado pela tríade epistemológica de Bourdieu – que consiste na rutura com o senso comum, construção do objeto e verificação empírica –, este capítulo concentra-se nas duas últimas etapas. Por meio de uma abordagem relacional e da teoria da prática de Bourdieu, busca-se compreender as disposições práticas que se convertem no habitus sociológico, culminando na elaboração do texto da tese (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1999).

3.1 O design de investigação

3.1.1 Princípios teóricos do método

A construção teórica e metodológica do objeto de estudo está intrinsecamente ligada às escolhas concretas feitas pelo investigador na busca de compreender a realidade, mais do que aos atributos objetivos dessa realidade (Lima, 2008). A escola, enquanto categoria universal e onnipresente, é muitas vezes naturalizada pelos investigadores devido à longa experiência de escolarização vivida por eles próprios. Esse conhecimento particular, no entanto, pode ofuscar a curiosidade epistemológica necessária para abordar a escola como um objeto sempre em processo de construção (Lima, 2011).

Para superar esses obstáculos, Bourdieu e Wacquant (1992) propõem uma sociologia reflexiva, pautada na vigilância epistemológica contínua por parte do investigador. Isso implica não apenas refletir sobre o objeto de estudo, mas também sobre o próprio posicionamento do investigador no campo de pesquisa. Essa abordagem, chamada de ‘objetivação participante’ ou ‘objetivação do sujeito objetivante’, exige que o cientista aplique os mesmos métodos de análise que usa para o seu objeto a si mesmo.

Dessa forma, é essencial que o investigador analise o seu próprio campo de atuação e posicione-se reflexivamente em relação ao habitus, ao campo e ao capital, considerados ferramentas metodológicas e epistemológicas cruciais para transformar problemas práticos em operações empíricas complexas (Grenfell, 2018; Thiry-Cherques, 2006).

3.1.2 Etapas metodológicas

A presente investigação adota a metodologia proposta por Bourdieu, estruturada em três estágios principais:

- Construção do objeto de pesquisa: Estágio pré-reflexivo, em que ocorre a rutura com as prenoções e a libertação do objeto para uma nova abordagem analítica (Thiry-Cherques, 2006).
- Análise de campo: Consiste em mapear as relações entre o campo de poder e o campo investigado, observando a constituição e as interações estruturais antes de abordar os habitus dos agentes envolvidos (Grenfell, 2018; Thiry-Cherques, 2006).
- Objetivação do sujeito participante: Envolve manter uma postura reflexiva contínua, objetivando a posição do investigador no campo e evitando práticas de empoderamento individual (Thiry-Cherques, 2006).

O percurso epistemológico segue o método de Bourdieu, fundamentado no materialismo racional de Gaston Bachelard, que prioriza uma abordagem do real ao racional e utiliza ferramentas conceituais para guiar as etapas da investigação (Thiry-Cherques, 2006).

Ferramenta Conceitual	Etapa	Aplicação prática
Campo	Delimitação de um segmento social com características sistêmicas	Campo educacional (escola) – o IFMA
Posições	Construção prévia do esquema de relações do sujeitos investigados e instituição, objeto de estudo.	A posição dos diretores de <i>campi</i> na estrutura institucional IFMA
Doxa, Ilussio	Composição de cada ocorrência significativa, característica do sistema de posições do campo	Estrutura organizativa formal e práticas de gestão, em cada <i>campi</i> .
Lógica	Análise das relações objetivas entre as posições no campo	Atribuições, agenda nacional e internacional da educação, o os rankings, as métricas, estatísticas, metas dos <i>campi</i> para os Diretores, na estrutural geral da Instituição (IFMA)
Habitus	Análise das disposições subjetivas	Os aspetos individuais, nas práticas dos diretores de cada <i>campi</i> .
Síntese da Problemática Geral do Campo	Construção de uma matriz relacional corrigida da articulação entre as posições (estrutura)	Conclusão: olhares da direção para os mecanismos e instrumentos da governança epistêmica

Quadro 1 - Abordagem metodológica

A investigação proposta segue uma abordagem metodológica em três níveis distintos, cada um em diálogo contínuo com os outros. Esses níveis não podem ser analisados de forma isolada, pois integram uma análise relacional do campo em questão (Grenfell, 2018).

No primeiro nível, o foco está em compreender a posição do IFMA em relação ao campo de poder, que inclui o governo federal e as instâncias internacionais. Esta etapa avalia

como o IFMA se insere e interage com estruturas políticas e econômicas mais amplas, influenciando sua atuação e posicionamento estratégico (Grenfell, 2018).

Aqui, a análise mapeia a topografia estrutural do campo, focando nas relações entre as posições ocupadas pelos agentes, especialmente os diretores de *campi*. Essa etapa identifica as configurações de capital dentro do campo do IFMA:

- Capital econômico: Refere-se aos recursos financeiros disponíveis.
- Capital social: Relativo às redes de relações úteis e prestigiosas.
- Capital cultural: Engloba a educação, atributos culturais e simbólicos associados às posições no campo.

Tais capitais funcionam como moedas dentro do campo, posicionando os agentes em hierarquias específicas e organizando suas interações (Grenfell, 2018). Outrossim, o último nível concentra-se no *habitus* dos agentes, ou seja, os sistemas de disposições internalizados por eles ao longo de suas trajetórias sociais e econômicas.

Verifica-se a formação, a trajetória e o posicionamento dos diretores de *campi*, buscando compreender como suas práticas locais e particulares se relacionam às práticas estruturais do campo institucional do IFMA. Isto posto, esta análise busca identificar homologias entre as práticas dos diretores e a estrutura da instituição, evitando interpretações baseadas apenas em idiosincrasias individuais (Grenfell, 2018).

O processo de pesquisa fundamentado no pensamento relacional de Bourdieu é ilustrado no diagrama apresentado na figura 1.

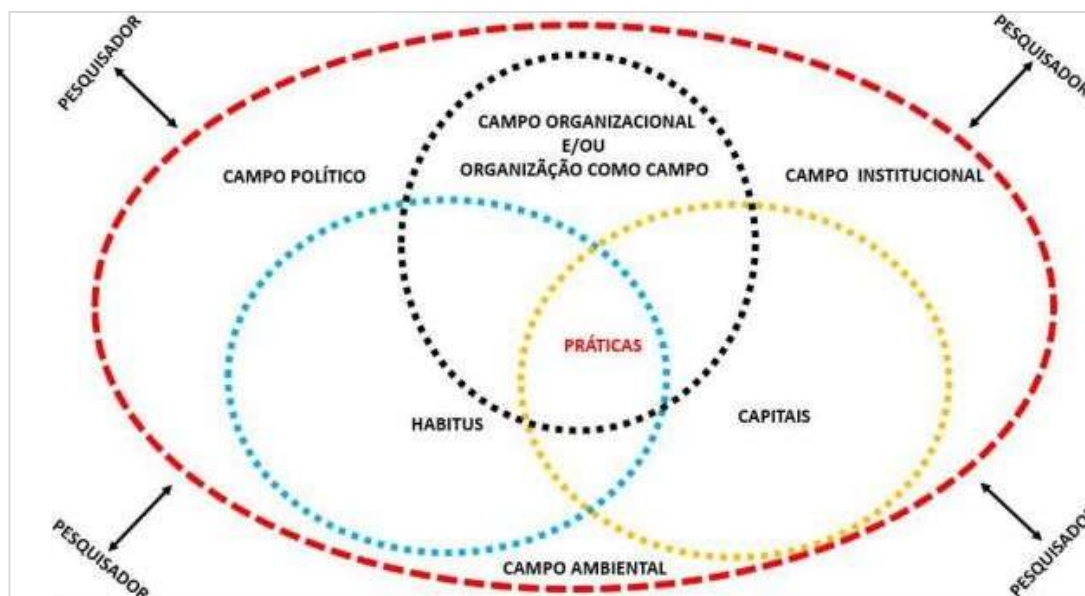


Figura 1 - Análise relacional de Bourdieu

O campo organizacional, no contexto deste estudo representado pelo IFMA, engloba os *habitus* e práticas dos agentes do campo, aqui identificados como os diretores de *campi*, e os capitais que sustentam as relações de poder no campo educacional. A análise relacional exige uma postura reflexiva e vigilância epistemológica, fundamentais para investigar as dinâmicas de poder e os mecanismos de governança epistêmica. Destarte, a presente investigação adota métodos qualitativos e quantitativos, utilizando fontes primárias e secundárias para a coleta de dados.

3.1.3 Objeto de estudo

Este estudo tem como objetivo principal explorar os mecanismos e instrumentos de governança epistêmica, com foco nos testes de avaliação em larga escala e nas práticas de responsabilização deles derivadas. Esses testes servem como ferramentas críticas para medir o desempenho acadêmico e avaliar a eficácia das instituições educacionais, enquanto as políticas de responsabilização asseguram que instituições e indivíduos sejam responsabilizados pelos resultados educacionais.

Os objetivos específicos incluem:

1. Analisar como os diretores de *campi* interpretam e aplicam as diretrizes globais no contexto do IFMA;
2. Identificar as estratégias utilizadas pelos diretores para conciliar as demandas globais com as especificidades locais;
3. Observar os desafios enfrentados pelos diretores no cotidiano institucional.

3.1.4 Sujeitos da investigação

A pesquisa foca nos gestores que lideram os *campi* do IFMA. Esses profissionais desempenham papéis essenciais na administração acadêmica e estrutural, sendo responsáveis por supervisionar operações diárias, implementar programas pedagógicos e garantir que os padrões de qualidade educacional do IFMA sejam mantidos.

A escolha desses sujeitos baseia-se em suas atribuições administrativas e no impacto direto de suas decisões na operacionalização das políticas educacionais. Eles são agentes fundamentais na mediação entre as diretrizes globais de governança epistêmica e as práticas

locais, tornando suas percepções e experiências essenciais para avaliar a eficácia dos instrumentos de avaliação e responsabilização.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados – fontes primárias

A metodologia empregada nesta pesquisa seguiu uma abordagem mista, integrando aspectos qualitativos e quantitativos. Gil (2017) enfatiza que a combinação desses métodos é essencial para compreender plenamente o objeto de estudo, permitindo uma coleta de dados mais rica e abrangente. Tal abordagem foi particularmente relevante para capturar as percepções dos diretores dos *campi* do IFMA em relação às políticas educacionais implementadas.

Os instrumentos principais para a coleta de dados foram questionários, contendo perguntas abertas e fechadas, buscaram quantificar respostas e explorar reflexões sobre a implementação das políticas investigadas.

- Perguntas fechadas: Essas perguntas permitiram uma análise estatística rigorosa, essencial para avaliar de forma objetiva o impacto das políticas educacionais sob a influência da governança global. Elas proporcionaram uma base sólida para identificar tendências e padrões no contexto do estudo.
- Perguntas abertas: Essas perguntas foram fundamentais para explorar nuances que os dados estatísticos não captam. Inquiriram-se os participantes sobre suas percepções e experiências na adaptação e aplicação das diretrizes globais em seus *campi*.

As respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo, técnica destacada por Bardin (2011) como essencial para desvendar significados subjacentes em comunicações textuais. Essa abordagem facilitou a interpretação das complexas dinâmicas entre políticas globais e práticas locais.

3.1.6 Fontes secundárias

A coleta de dados secundários nesta pesquisa envolveu o uso de diversas fontes de informação, combinando análise estatística, revisão bibliográfica e exame documental para construir uma base sólida e crítica de investigação.

3.1.7 Bases de Dados Eletrônicas

Consultas a bases renomadas, como o INEP e o IBGE, permitiram o acesso a dados estatísticos fundamentais sobre a educação brasileira. Essas informações forneceram um panorama abrangente e atualizado do contexto educacional do país.

3.1.8 Levantamento bibliográfico

Uma revisão abrangente de textos teóricos e empíricos enriqueceu a fundamentação da pesquisa, abordando a temática sob diferentes perspectivas e contextos. Essa etapa possibilitou a triangulação dos dados coletados, oferecendo contrapontos relevantes aos dados obtidos nas entrevistas e questionários.

3.1.9 Análise de documentos oficiais

Utilizou-se como base documentos fundamentais, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), decretos, leis, portarias, e o Plano Nacional de Educação (PNE). Essa análise possibilitou compreender as diretrizes governamentais e políticas públicas que moldam a educação técnica e profissional no Brasil.

Além disso, o arcabouço foi fortalecido com documentos internos das instituições de ensino, incluindo o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), instrumento estratégico que orienta a missão, a visão, os objetivos e as metas institucionais a médio e longo prazo, bem como os estatutos, regimentos e resoluções internas. Isso permitiu avaliar como as políticas públicas são implementadas em nível operacional e como as instituições educacionais alinham suas práticas às diretrizes nacionais e demandas do mercado.

3.1.10 Metodologia de análise

A análise de conteúdo, conforme destacada por Bardin (2011), foi empregada para interpretar documentos oficiais e textos relevantes. Essa abordagem revelou camadas de significado que transcendem o texto explícito, permitindo identificar políticas, expectativas regulatórias e diretrizes pedagógicas que moldam a educação técnica e profissional no Brasil.

Capítulo 4 - Resultados e discussão

Eu tenderia a pensar que, para fazer uma revolução burocrática, é preciso conhecer bem o aparelho burocrático (Bourdieu, 2014, p. 62).

4.1 O cenário: o campo educacional no Maranhão

O estado do Maranhão compõe uma das 27 unidades federativas do Brasil e possui uma área territorial de 329.651,495 km², que o destaca em extensão territorial como o 2º maior estado da região Nordeste e o 8º entre os outros estados brasileiros. A população estimada, divulgada pelo Instituto Brasileiro Geográfico e Económico (IBGE), em 2021, foi de 7.153.262 pessoas, as quais se distribuem em 217 municípios, organizados em 5 mesorregiões e 21 microrregiões geográficas, de acordo com as suas características físicas e estruturas produtivas (Instituto Brasileiro Geográfico e Económico [IBGE], 2020).

O Maranhão apresenta particularidades económicas na distribuição territorial e cada mesorregião contribui de forma diferenciada para a composição do Produto Interno Bruto (PIB) do estado. Na Mesorregião Norte, em que se localiza a capital do estado (São Luís) e a sua região metropolitana, o comércio e os serviços (com destaque ao turismo) são os setores que movimentam a economia. Na Mesorregião Oeste – composta por 52 municípios, na qual se localiza a cidade de Imperatriz, segunda maior cidade do estado –, as atividades económicas que se sobressaem são as indústrias da construção civil e da transformação, em que se concentra grande parte a transformação de celulose em papel. Já na Mesorregião do Leste – com 44 municípios –, as atividades económicas mais rentáveis são a indústria de transformação e o setor agropecuário, com ênfase na produção de grão, soja e milho. A Mesorregião Centro Maranhense (42 municípios) centra-se na indústria extrativa mineral e pecuária. Por fim, a Mesorregião Sul Maranhense (19 municípios) atualmente expande-se na produção agrícola da soja, em que se destacam os municípios de Balsas e São Raimundo das Mangabeiras (Leão & Valente Júnior, 2018).

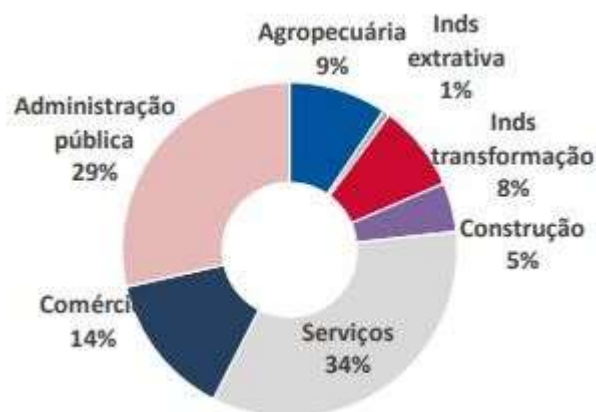


Gráfico 1 - Composição setorial da economia maranhense

Observa-se o setor de serviços é o mais expressivo no estado (34%), seguido pelos serviços públicos (29%); este dado chama a atenção para a posição do estado como o principal empregador na economia maranhense.

Em termos de trabalho e rendimento, o IBGE destaca, em 2020, o estado com uma renda per capita mensal de R\$ 676, ocupando a última posição ^(a) no ranking nacional. Na área económica, o Maranhão apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,639, estando na 26ª posição do ranking nacional. O PIB, em 2018, regista um valor de 98.000 bilhões, ocupando a 17ª posição entre os outros estados brasileiros, e o PIB per capita (14,208) situa-o na 27ª posição no ranking nacional (IBGE, 2020).

A educação no Maranhão apresenta muitos desafios para serem ultrapassados, dentre os quais citam-se como os mais agravantes a infraestrutura, os recursos tecnológicos adequados e a distorção idade-série², por destacar o estado entre os piores índices no ranking nacional apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo em vista que esses problemas interferem diretamente na garantia de condições mínimas para o acesso à justiça social e cognitiva³. Não se pretende afirmar que as questões de currículo, remuneração, formação de professores e gestão não sejam relevantes para a consecução de formação integral do educando, porém, os resultados apresentados pelo Maranhão em relação

² Para o INEP, a distorção idade-série ocorre quando os estudantes possuem idade superior à idade recomendada para a série em que esteja matriculado, por exemplo para o ingresso ao 1º ano de ensino fundamental a idade recomendada é a de 6 anos de idade (INEP, 2021c).

³ Teodoro (2020) defende a educação como um projeto justiça social e cognitiva, que deve considerar no centro de todas as políticas e processos educacionais, a condição e a dignidade da pessoa humana, a partir de três dimensões a equidade (Rawls) habilidades (Sen) e reconhecimento.

a essas situações básicas de existência da escola saltam aos olhos, por já terem sido superadas em outras unidades federativas até da mesma região Nordeste (Teodoro, 2020).

O INEP realiza anualmente um estudo estatístico em colaboração com estados, municípios e escolas públicas e privadas de todo o país sobre a oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro. A coleta ocorre mediante o trabalho de agentes responsáveis por repassarem, obrigatoriamente, as informações das escolas para o sistema eletrônico Educacenso. O resultado desse Censo Escolar é organizado por unidade federativa num documento publicado como Sumário Técnico Estadual da Educação Básica, que descreve a consolidação dos dados sobre matrículas, docentes, escolas e gestores, por meio de uma análise comparativa entre as redes de ensino, que são denominadas por unidades administrativas: federal, estadual, municipal e privada (INEP, 2021c). Destaca-se que a unidade administrativa federal é a classificação em que se enquadram os alunos da educação profissional, da forma ensino médio integrado, matriculados e egressos dos institutos federais de educação ciência e tecnologia – no caso do Maranhão, os alunos do IFMA.

Considerando que INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) – sendo responsável por realizar estudos, pesquisas e avaliações do sistema educativo brasileiro, em todos os níveis e modalidades, por meio de levantamentos estatísticos, que subsidiam a formulação e implantação de políticas públicas do Estado brasileiro –, descreve-se, a seguir, alguns dados estatísticos disponibilizados por essa instituição sobre a coleta de dados no Maranhão referentes à educação básica, no período de 2016 a 2020, nomeadamente o ensino médio integrado à educação profissional, a fim de perceber o desempenho dos estudantes em termos de ranking, no contexto da educação local.

4.1.1 Educação Básica

O Maranhão apresenta, em 2020, 11.639 escolas de educação básica distribuídas por todo o estado, conforme a dependência administrativa em que sejam vinculadas.

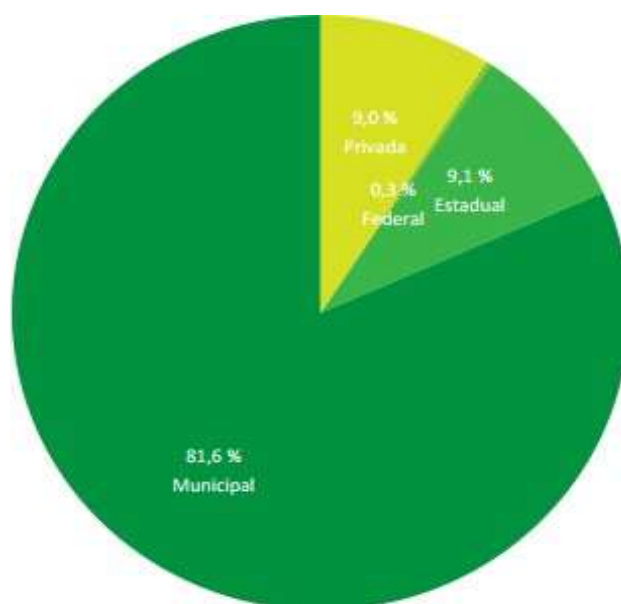


Gráfico 2 - Distribuição de Escolas por Dependência Administrativa em 2020

O gráfico elaborado pelo INEP demonstra que o maior percentual de escolas (81.6%) concentra-se nos 217 municípios; a rede estadual apresenta 9,1% do total geral de escolas e a rede privada destaca-se com 9,0%. Observa-se ainda que a rede federal participa com 0,3% desse total – que no Maranhão é composta por uma escola vinculada à universidade federal e aos 29 campi integrantes do IFMA, distribuídos por todo o estado.

O INEP aponta um total 99.029 docentes que atuam na educação básica por todo o estado, dentre os quais 39.042 (39,4%) concentra-se nos anos finais do ensino fundamental, e o total geral dos docentes (65%) apresenta escolaridade de nível superior (INEP, 2021c; Todos Pela Educação, 2021).

O estado do Maranhão apresentou no ano de 2022 o número de 1,9 milhões de alunos matriculados em todos os níveis da educação básica e um total de 11,639 escolas públicas e privadas. A coleta do INEP apresenta uma diminuição no número total de matrículas em 2020, na ordem de 5,3 relativo ao ano de 2016 (INEP, 2021c)

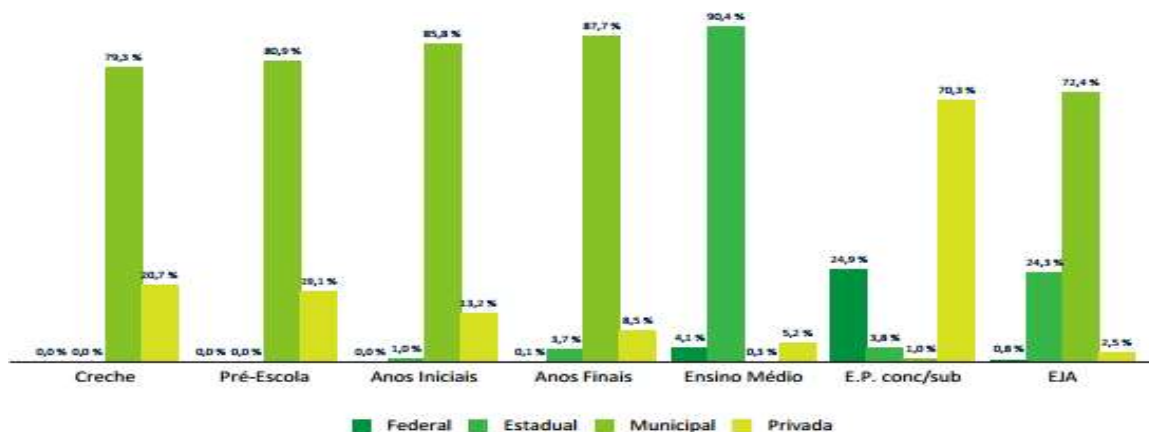


Gráfico 3 - Matrículas da Educação Básica em 2020

Na análise da distribuição de matrículas por unidade administrativa, a rede municipal lidera o ranking de oferta com 70.8 %, na educação básica, seguido pela rede privada (11,7%). Os institutos federais participam com 4,1% relativo ao Ensino médio integrado a educação profissional, com 24,9% na educação profissional concomitante e subsequente e com 0,8% na EJA (INEP, 2021c).

O ensino médio apresentou um total de 283.607 matrículas, o que revelou uma redução de 11,3% em relação aos matriculados neste nível de ensino em 2016. Nesse universo, o ensino médio não integrado à educação profissional reduziu o número de matrículas em 13,9%, ao passo que o ensino médio integrado à educação profissional aumentou em 48,5% o número de alunos matriculados em relação ao ano de 2016.

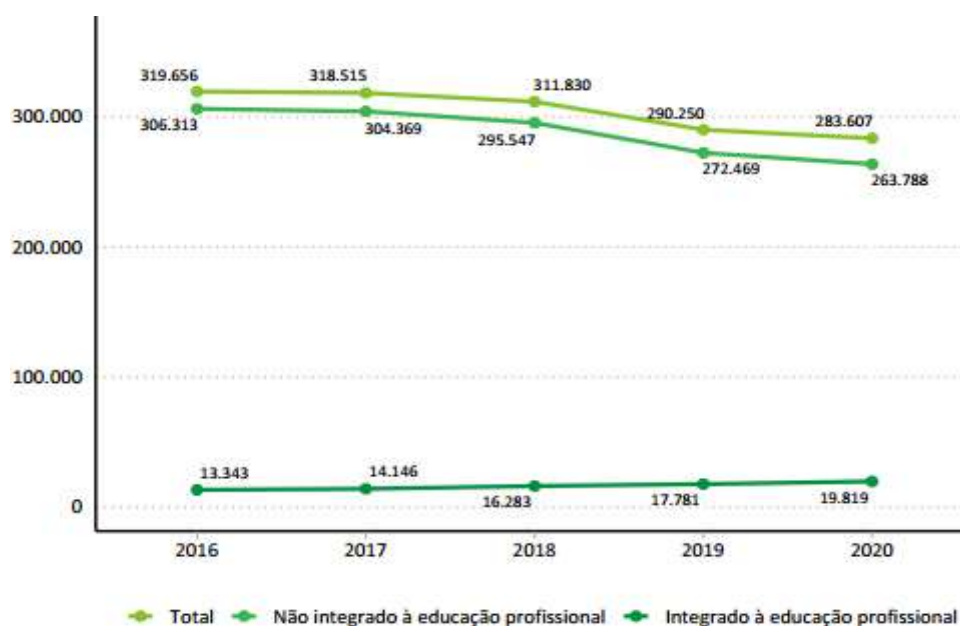


Gráfico 4 - Total de matrículas no Ensino Médio integrado e não integrado à educação profissional

Em relação ao percentual, o número de matrículas da educação profissional apresentou 17,1% no período entre 2016 e 2020, atingindo o número total de 42.018 alunos matriculados em 2020; já a educação profissional integrada cresceu, no mesmo período, 11,5% (INEP, 2021c).

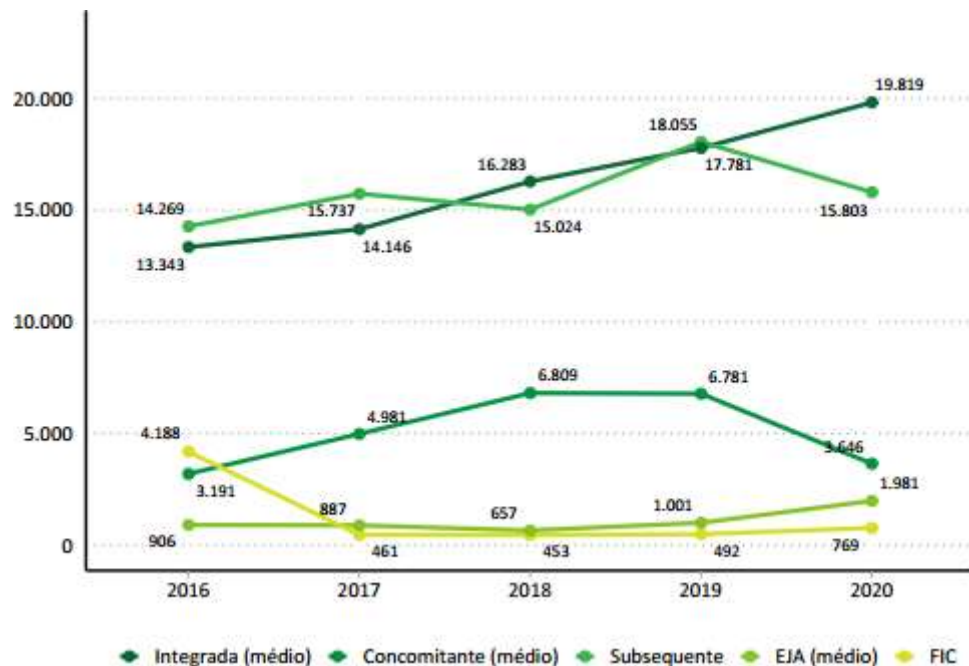


Gráfico 5 - Número de matrículas da educação profissional no período de 2016 a 2020

Cabe destacar que no decurso desse período, as matrículas da educação profissional concentraram-se na rede federal, que apresenta 41,% do total geral, seguidos por 36,9% da rede privada (INEP, 2021c).

A distorção idade-série é um problema crônico na educação do Maranhão, e os dados demonstram que o número de matrículas de alunos com desfasagem de idade em relação à etapa escolar é maior no 6º ano de ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. O INEP fez uma análise entre o percentual de não aprovados em 2019 e a taxa de distorção idade-série em 2020, e concluiu que a tendência geral é que esses dois indicadores piores com o passar do tempo, pois a reprovação ou abandono nas séries iniciais provoca o atraso escolar, que se estende pelas demais séries até a etapa final do ensino médio, dificultando a reversão desse atraso no sistema de educação básica do Maranhão (INEP, 2021c).

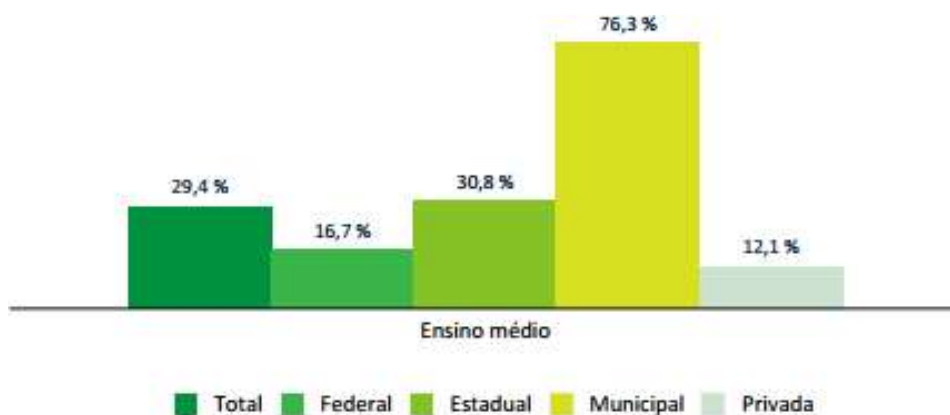


Gráfico 6 - Taxa de distorção idade-série no ensino médio por dependência administrativa em 2020

Entretanto, as taxas de distorção série-idade concernentes à educação profissional da rede federal são as mais baixas em relação a todos os alunos matriculados no ensino médio. Considerando essa realidade, as matrículas relativas à EJA no nível fundamental concentram-se na rede municipal (96,0%) e na rede estadual (2,3%). Ao passo que no nível médio, a rede estadual detém o maior número de matrículas (96%) e a rede privada apresenta apenas 2,3% das matrículas (INEP, 2021c).

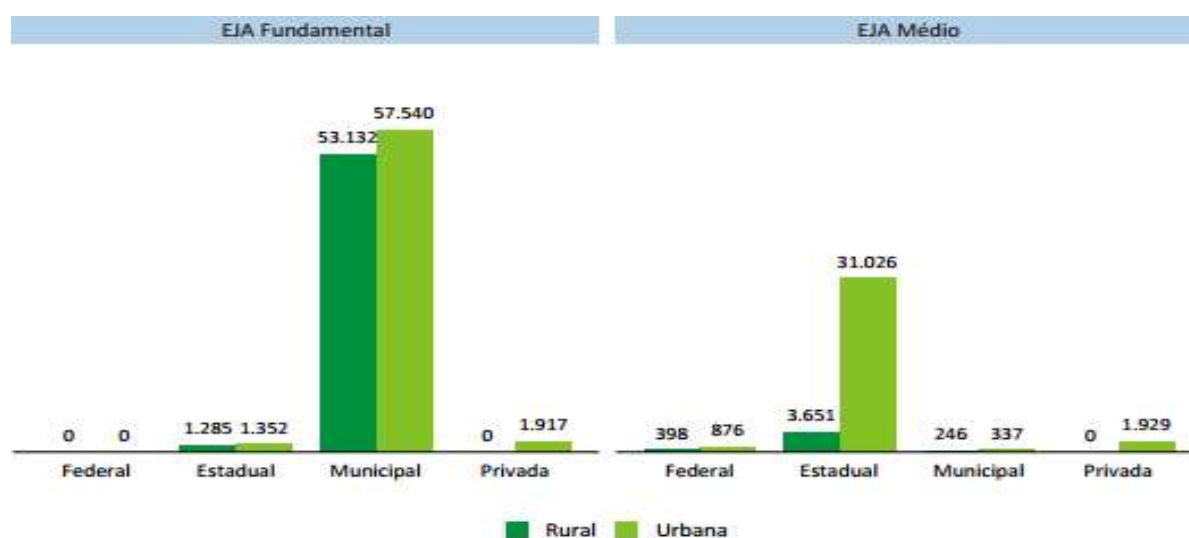


Gráfico 7 - Número de matrículas de jovens e adultos por dependência administrativa em 2020

Observa-se a pequena participação da rede federal nessa modalidade de educação apenas no nível médio. Além disso, o EJA, tanto no nível fundamental quanto no médio, apresentam maior presença na zona urbana.

Nessa realidade, cabe destacar a criação do Programa de integração de Educação Profissional ao Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em 2005, por meio de Decreto nº 5.478 para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi estendido para todas as demais instâncias e redes de educação profissional, com a publicação do Decreto 5.840, de 2006.

O PROEJA constitui-se como uma política pública implementada no governo Lula da Silva, com vistas à oferta de educação profissional integrada à modalidade de jovens e adultos, que pode ser articulada ao ensino fundamental e ao ensino médio. Nessa perspectiva, os campi do IFMA dinamizam o PROEJA articulado ao ensino médio, ainda de forma muito sutil, tendo em vista a realidade complexa e a falta de experiência enfrentada pelos institutos federais de todo o país para com a oferta dessa modalidade de educação, que se apresenta como um grande desafio da integração do ensino médio à formação profissional técnica e à educação de jovem e adultos – três áreas da educação que não guardam proximidade ao longo da história da educação brasileira (Moura & Henrique, 2012).

4.1.2 O IDEB

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – que mede a qualidade⁴ da educação do estado, definindo metas diferenciadas⁵ para serem atingidas por todos os estados brasileiros –, o Maranhão vem demonstrado um ténue avanço e conseguiu crescer nos primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, ainda continua estagnado nas séries finais do ensino fundamental e abaixo da média no ensino médio.

Este cenário da situação educacional do Maranhão em relação ao IDEB é explicado pela problemática da distorção idade-série que o estado continua a enfrentar, pois o IDEB considera nos seus cálculos os índices de aprovação e reprovação definidas no resultado do Censo Escolar (Todos Pela Educação, 2021).

⁴ O IDEB é o indicador que mede a qualidade da educação no país, mesmo que o termo “qualidade” envolva muitas controvérsias em sua aplicação, este trabalho apenas limita-se a utilizá-lo conforme a lógica das ferramentas de medição, os testes em larga escala.

⁵ O INEP considera a heterogeneidade dos estados brasileiros em seus estudos (INEP, 2021b).

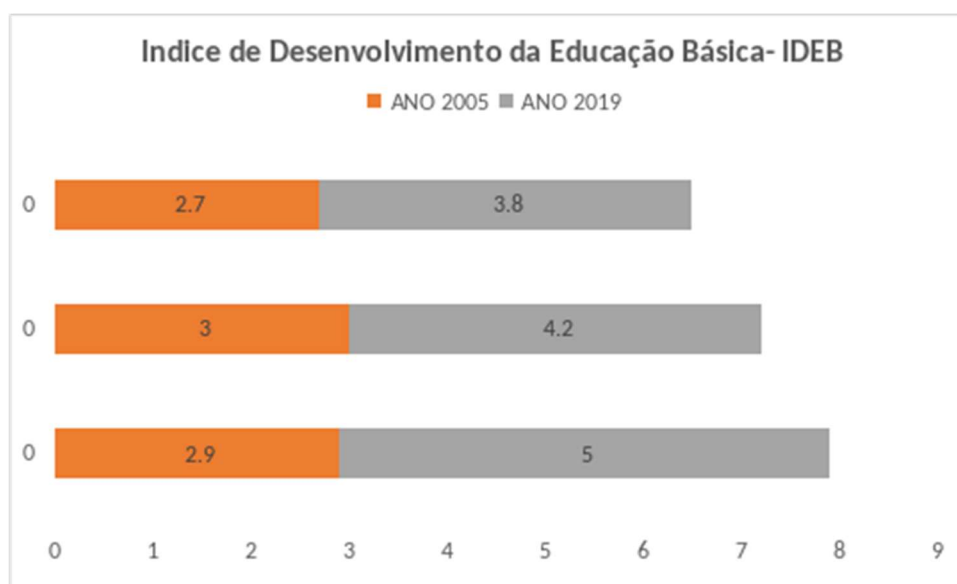


Gráfico 8 - Comparação entre o IDEB do Maranhão entre 2005 e 2019

O IDEB projeta metas bienais, desde 2005, para melhoria da qualidade do nível macro (nacional) ao nível micro (estados, municípios e escolas), a fim de que o país alcance até o ano de 2022 a média 6,0 – padrão dos países da OCDE. Esse parâmetro técnico nacional de comparação da educação com os países da OCDE estabelecido pelo INEP foi compatibilizado com as técnicas desenvolvidas no PISA e estão alinhadas às políticas educacionais, dinamizadas pelo MEC no país (INEP, 2020c).

As taxas de aprovação, reprovação e abandono concernentes à educação básica que compõe o IDEB revelam o desempenho do sistema educacional do estado em relação as metas assentes no Programa Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

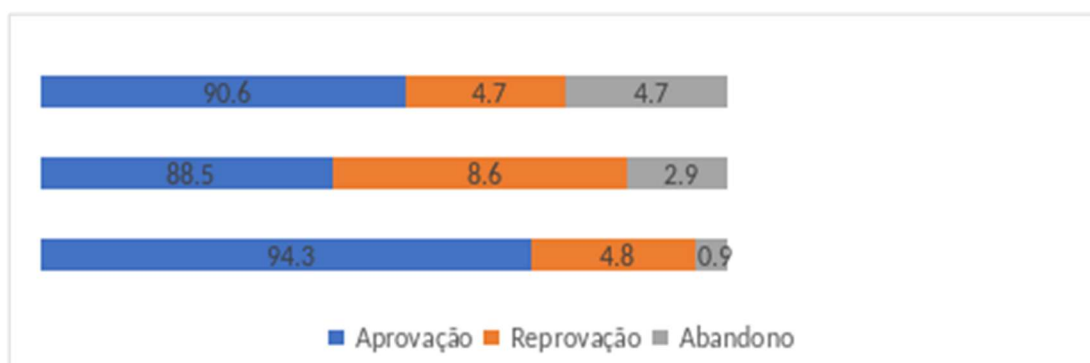


Gráfico 9 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do Maranhão (2019)

Observa-se que as taxas de reprovação e abandono nos anos iniciais do ensino fundamental apresentam um avanço considerável, entretanto as séries finais ainda necessitam

melhorar mais, pois é notório o seu reflexo no ensino médio, que demonstra percentuais iguais nesses dois itens, os quais repercutirão na entrada de alunos no ensino superior.

4.1.3 O PISA

O Brasil revela disparidades expressivas em resultados de avaliações em larga escala; dentre às inúmeras questões que envolvem essa problemática estão as desigualdades regionais existentes na sua complexa composição geográfica. Um exemplo dessa realidade é comparar a renda per capita de São Paulo (região Sudeste), que apresenta o dobro da renda per capita do Maranhão (região Nordeste).

Outro aspecto que deve ser considerado é a diversidade étnica e socioeconômica, que guarda uma profunda desigualdade no contexto do país e se reflete, de forma intensa, nas regiões mais pobres, como a região Nordeste. Ademais, a imprópria gestão dos recursos públicos, ao longo da história do Estado brasileiro, em todas as áreas, inclusive na educação, ainda se destaca como uma das principais mazelas que necessitam ser erradicadas em todas as unidades federativas brasileiras (OCDE, 2021b).

Considerando essa realidade do Maranhão, o gráfico a seguir demonstra a pontuação do estado no ranking do PISA, considerando a comparação com a média da OCDE, a fim de que seja possível perceber a realidade do estado no contexto do mais importante ranking internacional da educação na contemporaneidade.

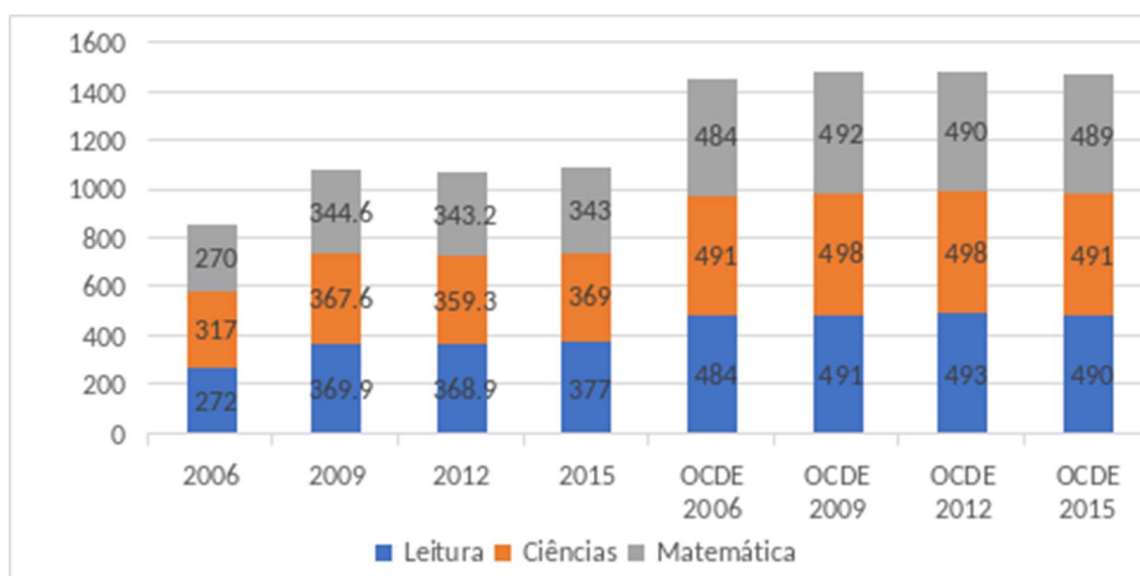


Gráfico 10 - Pontuação do Maranhão no PISA (2006-2015)

As médias do Maranhão nas três literacias avaliadas pelo PISA, no período de 2006 a 2015, ainda estão muito abaixo da média da OCDE. Ressalta-se o subtil avanço que o estado apresenta no PISA 2015 em ‘Leitura e Ciências’; entretanto, o grande desafio está em Matemática, que, apesar de melhorar um pouco em 2009, estagnou com a mesma pontuação até 2015⁶.

4.1.4 O ENEM

O Maranhão é um estado que pertence à região Nordeste, e enfrenta muitos desafios para melhorar a sua posição nos rankings que envolvem a educação. Dentre esses está o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), utilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU)⁷, o qual mede três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Neste índice, o Maranhão encontra-se na 26ª posição, com 0,639, em relação aos outros estados do Brasil, ficando na frente apenas do estado nordestino de Alagoas. Esse dado é muito importante para compreender a participação do estado em rankings como ENEM, PISA, ENADE, que povoam o universo da medição sobre o desempenho do estado enquanto unidade federativa do Brasil.

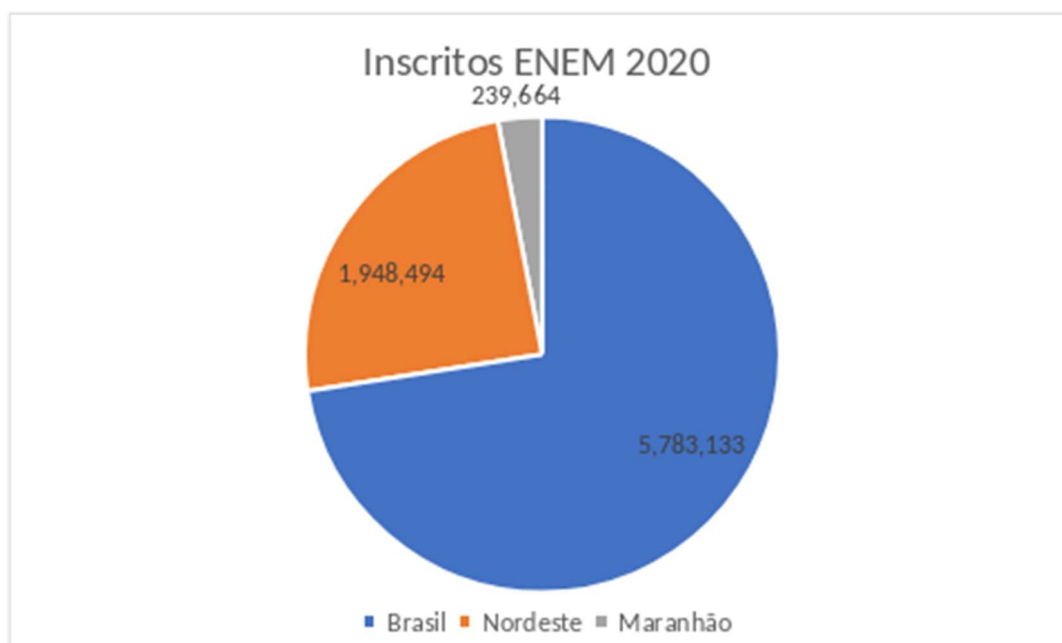


Gráfico 11 - Número de Inscritos no ENEM em 2020

⁶ Até a escrita deste texto, O INEP não divulgou o resultado do Maranhão, em 2018.

⁷ Agência especializada da ONU que desenvolve atividades em diversos países.

A participação do Maranhão no ENEM em 2020 correspondeu a 239.664 inscritos, dentre os quais estão alunos concluintes e egressos das escolas públicas (estaduais, federais) e privadas distribuídas em todo o estado.

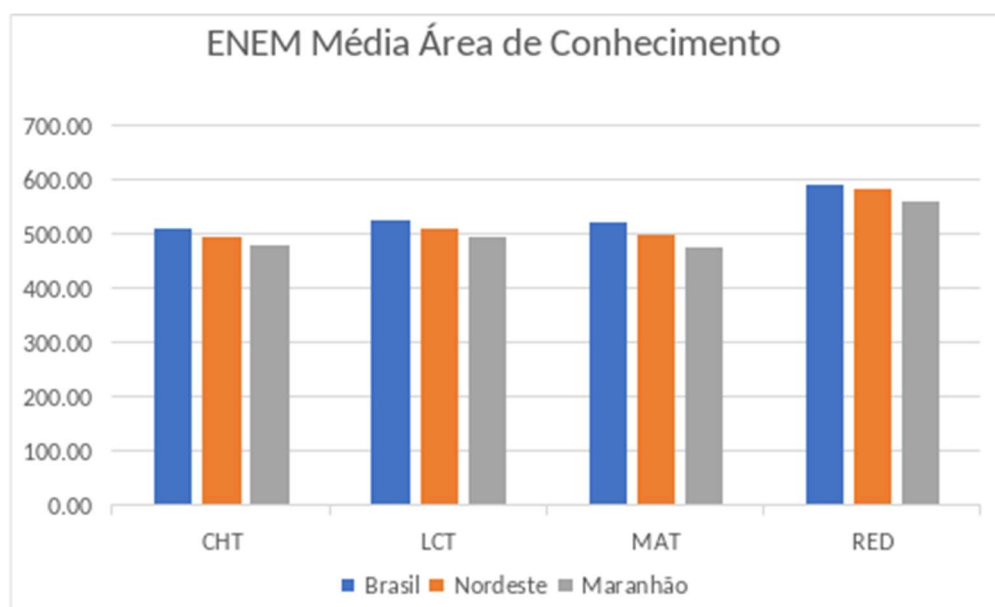


Gráfico 12 - Média do Maranhão no Enem por Área de conhecimento

Em relação às áreas de conhecimentos avaliadas pelo ENEM – Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT), Linguagem Códigos e suas Tecnologias (LCT), Matemática e suas Tecnologias (MAT) e Redação (RED) –, o Maranhão apresenta uma média de desempenho em todas as áreas abaixo da média da região Nordeste e mais distante da média nacional.

O INEP divulga os microdados com o ranking de notas de todas as escolas por unidade administrativa de todas as regiões do país. Como a intenção, neste trabalho, é apenas descrever, em linhas gerais, o desempenho do estado nos testes de larga escala, optou-se por citar as médias (nacional, regional e estadual), contudo, a análise de ranking por escola será realizada apenas para o IFMA, na seção em que se descreverá o campo de pesquisa empírica.

Notoriamente, os resultados do ENEM são utilizados pela média para destacar os rankings das melhores escolas no estado. Ademais, as escolas que alcançam as primeiras posições do ranking, tanto públicas como privadas, também valem-se dessa conquista para divulgarem a imagem produzida nesse sistema de competição.

4.1.5 Ensino Superior

O ensino superior no Maranhão configura-se em cursos presenciais e na modalidade de EAD ofertados por 55 Instituições de Ensino Superior (IES). Em 2019, dos 80,9 mil concluintes do ensino médio, 196 mil registraram matrículas no ensino superior, dentre as quais 150 mil em cursos presenciais e 45,7 em cursos EAD (Todos Pela Educação, 2021).

Analisando a categoria administrativa das matrículas⁸ e a modalidade dos cursos, constata-se que 63,7% do total geral de matrículas estão nas IES privadas e 76,6% são em cursos presenciais. A taxa de escolaridade líquida do ensino superior mede o número de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação à população total do país. Nessa mesma faixa etária, portanto, o Brasil, em 2020, registra o número de 23,8 para essa taxa e a região nordeste, 18,2 (Todos Pela Educação, 2021).

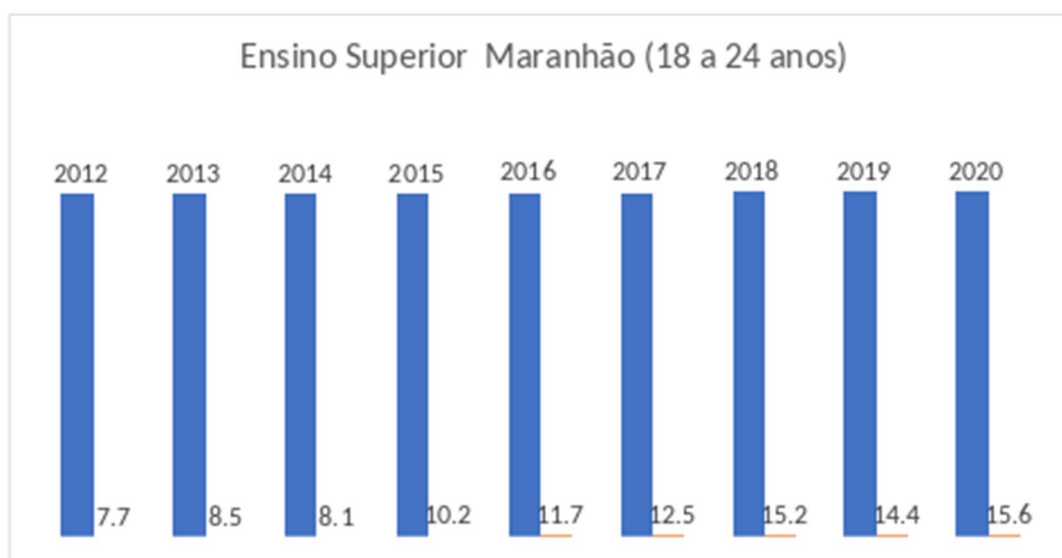


Gráfico 13 - Percentagem de alunos que frequentam o ensino superior no Maranhão (2012-2020)

O gráfico acima demonstra o avanço do Maranhão em termos de acesso ao ensino superior, no período de 2012 a 2020 entretanto, a taxa líquida do estado ainda é menor em relação à região Nordeste (18,2) e ao Brasil (23,8) no ano de 2020.

Em relação à presença de IES, oferta de cursos e número de matrículas nas messorregiões do Maranhão a situação é a seguinte:

⁸ Utilizo a mesma classificação do INEP em as categorias administrativas são: as Instituições de Ensino Superior (IES) Pública (Municipal, Estadual); IES Privada.

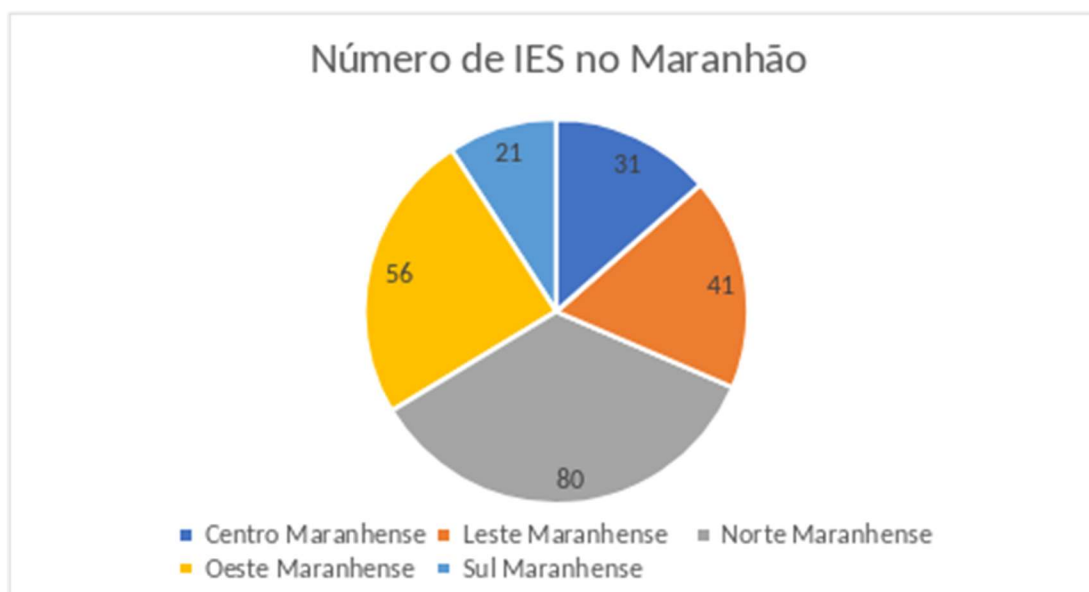


Gráfico 14 - Número de IES nas Mesorregiões do Maranhão(2019)

A Mesorregião Norte (que inclui a São Luís e área metropolitana) apresenta o maior número de IES, enquanto que a Mesorregião Sul (a qual integra Balsas e São Raimundo das Mangabeiras) aparece com a menor presença de IES. As IES que atuam nas mesorregiões do estado são públicas e privadas e oferecem cursos presenciais e/ou EAD.

Dentre as IES públicas, o Maranhão possui a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Ademais, essas três instituições públicas oferecem cursos na modalidade presencial e EAD, nas diversas cidades do estado.

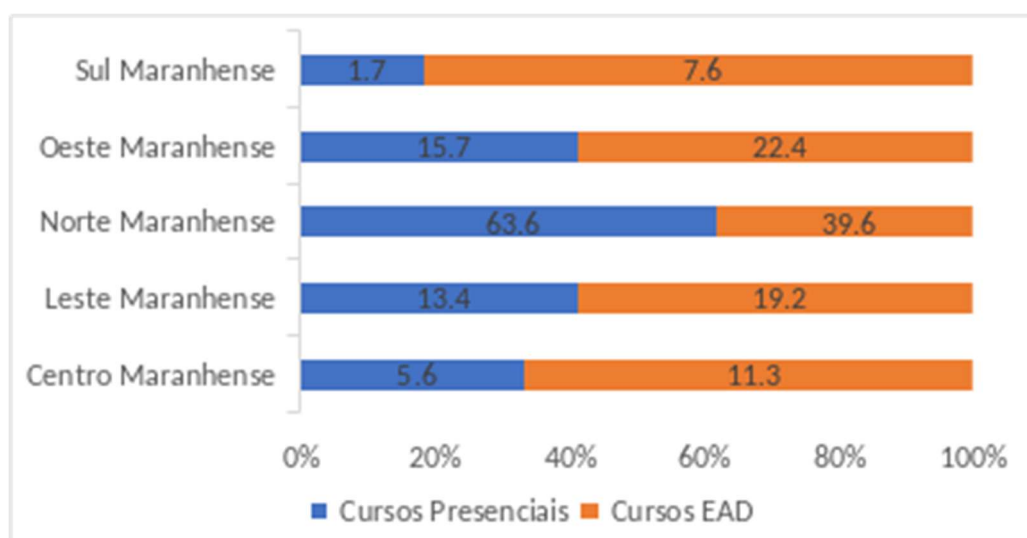


Gráfico 15 - Percentagem de Cursos/Modalidade nas Mesoregiões do Maranhão(2019)

Na análise de oferta de cursos referente aos últimos dados do Censo Superior 2019, a Mesorregião Norte apresenta maior taxa de matrículas em cursos presenciais em relação às demais mesorregiões, enquanto que a modalidade EAD demonstra maior presença em todas as mesorregiões do estado, com exceção da Norte Maranhense. Logo, percebe-se a importância da educação a distância como importante ferramenta de democratização de ensino no estado, configurado-se em extensa área territorial e complexa realidade social do Maranhão.

4.1.6 O ENADE

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), coordenado pelo INEP, é um dos instrumentos que integra a tríade de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O ENADE, segundo o INEP, permite conhecer o modo de funcionamento e a qualidade das IES brasileiras. Nessa perspectiva, observa-se que os resultados divulgados provocam uma competição acirrada entre as instituições superiores públicas e privadas, as quais passam a divulgar em suas páginas as posições destaques que conquistaram, ao mesmo tempo em que a média divulga os rankings nacionais e estaduais.

O gráfico a seguir mostra o desempenho de três IES maranhense, em 2019, as quais aparecem no ranking nacional de universidades (RUF), elaborado pela jornal Folha de São Paulo, em que se destacam, além da posição geral das IES brasileiras, os critérios: ensino, pesquisa, mercado, inovação e internacionalização.

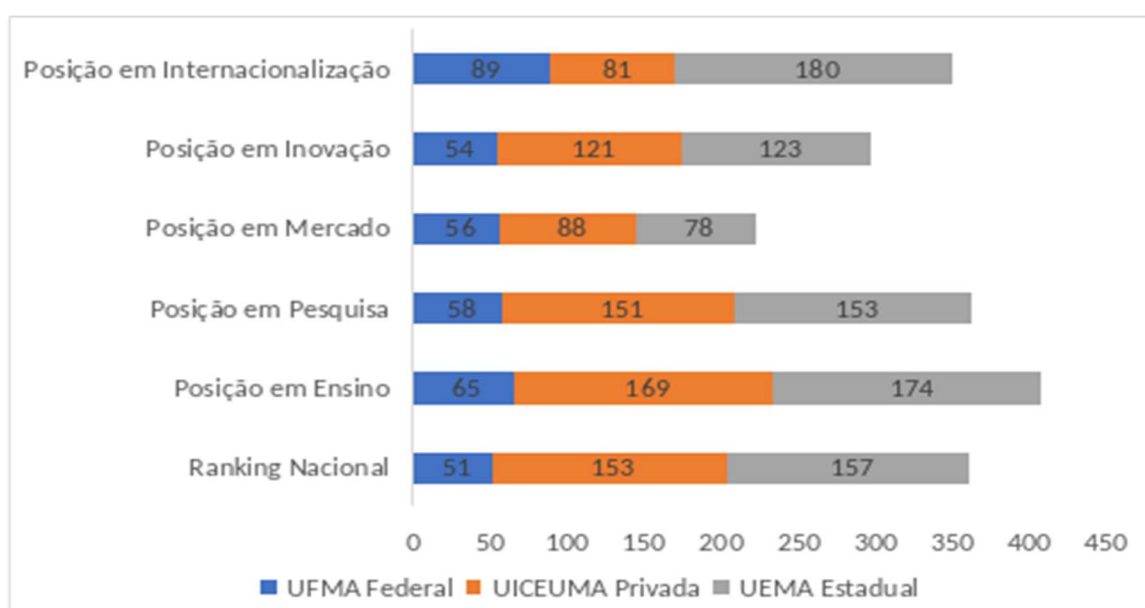


Gráfico 16 - Posição do Maranhão no Ranking Nacional de IES

No ranking em referência, o estado do Maranhão apresenta a posição 51 (uma universidade pública federal) na posição nacional, seguida muito mais à frente pela posição 153 (uma universidade privada) e 157 (uma universidade pública estadual), no universo de 55 IES existentes no estado.

No que concerne à posição dos demais critérios de análise, no ranking nacional, as IES assumem posições diferenciadas, como exemplo, cita-se a Universidade Federal de São Paulo (USP) que ocupa 1º lugar em “Ranking Geral, Pesquisa e Mercado”, porém,, nos outros critérios, perde a posição para outras IES: ensino, 4º; inovação, 7º; e internacionalização, 2º. Situação homóloga ocorre com a posição de UFMA, IES pública federal que apresenta melhor posição no ranking geral e nos demais critérios, com exceção de internacionalização, que é liderado pela IES privada.

Outro aspeto que chama atenção diz respeito à posição desfavorável da UEMA, sem contar com as demais IES particulares que nem aparecem nessa lista. Ressalta-se ainda que o parâmetro considerado em cada critério foi o seguinte: pesquisa científica, 42 pontos; qualidade do ensino, 32 pontos; internacionalização, 4 pontos; mercado de trabalho, 18 pontos; e inovação, 4 pontos.

4.1.7 Os ODS

A Agenda 2030 é uma ferramenta de políticas públicas que os governos deverão viabilizar, por meio de parcerias nacionais, regionais e globais, a fim de implementar 169 metas relativas aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030, constante em declaração assinada pelos países na Assembleia Geral da ONU, em setembro de 2015, evento em que selaram compromisso de integrarem um processo global para enfrentamento da pobreza, desigualdades sociais, proteger o meio ambiente e o clima.

A adesão da Agenda 2030 pelo governo do Maranhão formalizou-se por meio do Decreto nº 33.115, de 2017, documento que instituiu a Comissão Estadual para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (CEODS). A internalização dessa pauta internacional foi delineada no Plano Plurianual (PPA) 2020-2023 do estado como um componente estratégico advindo de um compromisso internacional, regional e local. O Plano descreve que as ações para desenvolvimento das metas seguirão a tendência do federalismo cooperativo, o qual

materializar-se-á por meio de consórcios interestaduais para articulação política, intercâmbios de boas práticas, entre outras ações (Maranhão, 2019).

Em termos de ações locais, o PPA distribuiu os 17 objetivos por órgãos da administração em que são vinculados os recursos orçamentários para o desenvolvimento das metas. Nessa perspectiva, os órgãos que concentram mais ações orçamentárias são aqueles que concentram maior número de objetivos conforme destaca-se abaixo:

A Secretaria de Estado da Agricultura Familiar (SAF), Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMA), Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento (SEPLAN) e Secretaria de Estado do Trabalho e da Economia Solidária (SETRES), contemplando 07 objetivos cada; e a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP), contemplando 06 objetivos (Maranhão, 2019, p.27).

Em relação a ODS nº 4, descrita como “Educação de Qualidade”, os órgãos e unidades gestoras vinculadas responsáveis pelo desenvolvimento das metas relacionadas são: Secretaria de Educação (SEDUC), Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social (SEDES), Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SECTI), Secretaria de Estado do Trabalho e da Economia Solidária (SETRES), Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP), Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), UEMA, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). A figura a seguir demonstra o número de órgãos administrativos que atendem às ODS (Maranhão, 2019).

Como ilustração da responsabilidade relativa à ODS da educação, a UEMA instituiu a Resolução N.º 1050/2021 – CONSUN/UEMA, comprometendo-se a incluir de forma consistente todos os 17 objetivos em sua missão. Já o IEMA descreve no documento, Diretrizes Operacionais de 2020 que já desenvolveu projeto educativo na escola, o qual foi selecionado para integrar a plataforma ODS da ONU (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão [IEMA], 2020; Universidade Estadual do Maranhão [UEMA], 2021).

Traçar o cenário de um estado brasileiro como o Maranhão não se constitui tarefa fácil, pois é quase inexistente material para consulta bibliográfica, atualizado com essa abordagem. Portanto, nesta seção, buscou-se construir uma breve descrição, com algumas ilustrações de

imagens e gráficos que revelam dados sobre o estado, coletados de documentos e páginas oficiais, numa perspectiva de delinear o seu envolvimento com os mecanismos e ferramentas assentes na Agenda Estruturada da Educação (AGEE). Dessa forma, seja possível perceber o contexto, mesmo que em termos proporcionais, em que estão inseridos os campi do IFMA, campo de investigação relativo á tarefa empírica deste trabalho de tese.

4.2 O campo: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

O IFMA surgiu em 2008, com a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras. Tal integração se deu a partir da lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os institutos federais. Efetivamente, as escolas técnicas e centros federais, desde então, transformaram-se em Institutos Federais e assumiram uma gestão organizacional *multicampi*, multinível e uma nova função social, pelo fato de atuarem nos diversos níveis e modalidades em todas as regiões brasileiras (Fernandes & Tabosa, 2018).

Cabe destacar que a implantação de uma política que sugere uma “nova identidade” para uma organização educativa, não ocorre de forma automática, “não se transmuta com uma mudança na legislação e por meio da implantação de novas unidades em territórios distintos das bases territoriais primitivas”, dessa forma urge a necessidade de incluir os atores que integram as instituições no debate e reflexão no processo de constituição de uma mudança organizacional, aspeto não considerando no caso da criação legal dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Antonio, 2018, p.74).

É esse cenário de “mudança na permanência” (Antonio, 2018) e modelo organizacional de base complexa em que circunscreve-se o IFMA, fruto da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), São Luís e Imperatriz e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras, que passaram à estrutura de *campi* em 2006 (Antonio, 2018).

Distribuído por todo o Maranhão, o IFMA possui 29 *campi*, três Centros de Referência Educacional (em implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certec) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, que dão acesso aos cursos de técnico integrado, graduação e pós-graduação.



Figura 2 - Presença do IFMA nas mesorregiões do Maranhão

Os três *campi* avançados existentes na estrutura geral do IFMA (Carolina, Porto Franco e Rosário) são unidades escolares que podem ser criadas vinculados administrativamente a algum campus ou de forma excecional pela Reitoria, conforme Portaria nº 1.291/2013, Ministério da Educação. Essas unidades escolares oferecem apenas cursos de educação profissional (integrada, concomitante e subsequente) e cursos de formação iniciada e continuada (FIC). Convém destacar que os *campi* avançados funcionam com uma estrutura menor de servidores e um diretor.

A distribuição dos *campi* do IFMA pelas diversas mesorregiões do Maranhão não é meramente administrativa, mas reflete um compromisso político com a descentralização e interiorização da educação federal. Essa estratégia busca promover maior equidade territorial, levando oportunidades educacionais a áreas geograficamente diversas e, muitas vezes, historicamente negligenciadas. Tal capilaridade é fundamental para enfrentar as desigualdades educacionais estruturais (Frigotto, 2007).

Ao posicionar-se estrategicamente em múltiplas localidades, o IFMA materializa políticas públicas que visam garantir que a educação técnica e profissional de qualidade não

seja um privilégio urbano, mas um direito acessível. Esse esforço é crucial para a inclusão social de jovens de comunidades periféricas e rurais, oferecendo-lhes condições mais equânimes de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento profissional. A expansão da rede, neste sentido, pode ser vista como uma ação estatal que busca responder às demandas por democratização do acesso, um tema recorrente na evolução das políticas de EPT no Brasil (Cunha, 2000).

Portanto, a presença do IFMA em todas as mesorregiões demonstra um alinhamento com políticas públicas focadas na redução das desigualdades sociais e educacionais. Mais do que apenas pontos de acesso, essa rede pode funcionar como um vetor de desenvolvimento local e regional, contribuindo para a formação de capital humano e social nas regiões onde se insere. Ao integrar as instituições ao tecido social local, fortalece-se a capacidade endógena de desenvolvimento, alinhando-se a perspectivas que vinculam educação à transformação social e econômica sustentável (ecoando preocupações presentes em discussões sobre desenvolvimento e educação, como as abordadas por Shiroma e Zanardini (2020), em contextos mais amplos). A própria estrutura em rede pode, adicionalmente, favorecer a permanência dos estudantes e a construção de trajetórias formativas e profissionais significativas dentro de seus próprios territórios.

Para este trabalho, realizou-se uma coleta na base de dados do INEP sobre os resultados do PISA, no decurso de 2009 a 2018, tendo por base a data a criação da Rede Federal em 2008, para visualizar a posição dos IFs, pois os alunos das séries iniciais dos cursos profissionais médio integrado participam do referido teste. Na distribuição das médias por dependência administrativa, os institutos federais estão inseridos com as escolas vinculadas às universidades e algumas de origem militar. Cabe ressaltar que o PISA não divulga relatórios individuais por escolas, e o INEP organiza os dados por região e dependência administrativa.

Outra ferramenta de medição deveras importante, nesse campo de investigação é o ENEM. O referido ranking publicado no sítio oficial do IFMA foi extraído da Folha de São Paulo, que trabalha no tratamento dos microdados e disponibiliza-os numa página dedicada aos rankings de escolas e universidades, de forma detalhada, para os seus assinantes, pois desde 2017 o INEP não mais pública os resultados por escolas nos seus relatórios.

Convém salientar que não é do interesse desta investigação privilegiar o nível de análise micro da organização escola, portanto, os quadros não serão analisadas sob o ponto de práticas educativas da instituição, mas como um instrumento integrante da política de gestão institucional. Portanto, a presente investigação, contempla o nível meso de compreensão da organização educativa, em que privilegia as parcelas das visões micro e macro, a fim de articular

uma espécie de meso abordagem para reconstruir a totalidade do social, a partir do diálogo entre as perspectivas de abordagem macro e micro (Lima, 2008).

Os quadro abaixo demonstram a posição dos *campi* do IFMA nos rankings na edição de 2018:

CAMPUS	Posição
IFMA Campus Imperatriz	1º
IFMA Campus São Luís – Monte Castelo	3º
IFMA Campus Zé doca	5º
IFMA Campus Bacabal	6º
IFMA Campus São Luís -Centro Histórico	9º
IFMA Campus Timon	10º
IFMA Campus Barreirinhas	11º
IFMA Campus Pinheiro	12º
IFMA Campus Barra do Corda	13º
IFMA Campus Caxias	14º
IFMA Campus São João dos Patos	17º
IFMA Campus Maracanã	18º
IFMA Campus Codó	20º
IFMA São Raimundo das Mangabeiras	22º
IFMA Campus Coelho Neto	24º
IFMA Campus Buriticupu	27º
IFMA Campus Alcântara	33º

Quadro 2 - Ranking ENEM no Maranhão – escolas públicas

Campus	Provas objetivas	Redação
IFMA Campus Imperatriz	12º	14º
IFMA Campus São Luís – Monte Castelo	24ª	40º
IFMA Campus Zé doca	40º	36º
IFMA Campus Bacabal	51º	87º
IFMA Campus São Luís -Centro Histórico	56º	67º
IFMA Campus Timon	61º	92º
IFMA Campus Barreirinhas	73º	54º
IFMA Campus Pinheiro	74º	73º
IFMA Campus Barra do Corda	76º	103º
IFMA Campus Caxias	77º	89º
IFMA Campus São João dos Patos	86º	106º
IFMA Campus Maracanã	88º	118º
IFMA Campus Codó	92º	110º
IFMA São Raimundo das Mangabeiras	98º	129º
IFMA Campus Coelho Neto	104º	49º
IFMA Campus Buriticupu	113º	134º
IFMA Campus Alcântara	126º	133º

Quadro 3 - Ranking ENEM no Maranhão – escolas públicas e privadas

Conforme demonstra o Quadro 2, os *campi* do IFMA apresentam-se em excelente posição em relação as demais escolas públicas do estado. No entanto, no ranking com as escolas privadas, o cenário muda: as posições caem até para os *campi* que estavam no topo do ranking das públicas; observa-se ainda que há *campi* com posições bem abaixo, considerando que a classificação de todas as escolas se inscreveu num universo de 200 instituições escolares, entre públicas e privadas (Quadro 3).

Esta heterogeneidade de resultados sugere que as pressões por desempenho e as lógicas competitivas inerentes a essas métricas (Lingard & Rizvi, 2012; Verger & Parcerisa, 2018) interagem de formas distintas com os diversos contextos e capacidades locais de cada campus. Isso desafia a aparente homogeneidade sugerida tanto pelas políticas uniformes quanto pela própria estrutura em Rede.

Portanto, a análise desses indicadores, à luz do referencial teórico sobre governança por resultados, revela a complexa tensão entre as prescrições e métricas padronizadas, impulsionadas por agendas globais e nacionais (Shiroma & Zanardini, 2020), e as realidades diversas enfrentadas pelas instituições educacionais ao buscarem responder a essas demandas em seus contextos específicos.

4.3 Questionário com os diretores

Conforme designa a Lei nº 11.892/08, na composição do IFMA está a gestão central, a Reitoria, na linha hierárquica superior, ligada diretamente ao Conselho Superior (CONSUP), ao Colégio de Dirigentes (CONDIR) e às cinco Pró-Reitorias (ensino, extensão, pesquisa e inovação, administração e gestão de pessoas) – que funcionam em linhas de assessoria e atuação matricial em relação aos *campi*, no fluxo hierárquico.

A Reitoria funciona como um órgão executivo central formado pelo reitor e cinco pró-reitores, diretamente subordinados. Este órgão detém o poder racional centralizador, que abrange as atribuições de uma autarquia, sendo responsável pela regulação de leis, decretos, portarias, instruções normativas, acórdãos, resoluções, pareceres, notas técnicas, entre outros instrumentos jurídicos concernentes à sua autonomia nas áreas, administrativa, financeira, patrimonial, gestão de pessoas, didático-pedagógica e disciplinar (Fernandes & Tabosa, 2018). Além disso, possui responsabilidade estratégica relativa ao Projeto Político-Pedagógico (PPP),

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), definição de política e diretrizes globais para o IFMA, alocação geral de recursos e coordenação, acompanhamento e desempenho dos *campi*.

Do ponto de vista organizacional, a Reitoria funciona como sede do IFMA, administrando as organizações educativas, os *campi*, os quais possuem autonomia administrativa, financeira e são responsáveis por implementar os objetivos institucionais do tripé ensino, pesquisa e extensão e pelo atendimento à sociedade (Fernandes & Tabosa, 2018).

Ressalta-se que a Reitoria divide, com os Diretores-Gerais dos *campi*, uma espécie de autonomia partilhada, estabelecendo-se assim, do ponto de vista administrativo, uma forma de “convivência relativa de poder” (Fernandes & Tabosa, 2018, p. 31). Assim, nessa relação, os *campi* são entendidos como organizações educativas semiautônomas, mesmo possuindo a sua própria estrutura organizacional.

O Conselho Superior (CONSUP) constitui-se no órgão máximo de deliberação, que subordina a Reitoria e os *campi* às suas decisões e diretrizes destinadas à efetivação de finalidade e objetivos sociais do IFMA. As ações do CONSUP são definidas e delimitadas em documento jurídico formal que segue a legislação e normas federais e as suas atribuições são políticas e estratégicas. Dentre as quais estão a aprovação de diversos instrumentos como o PPP, o PDI, o Regimento geral, entre outros.

Por sua vez, o Conselho de Dirigentes (CONDIR) possui natureza legal consultiva e consiste na reunião dos dirigentes máximos do IFMA (reitor, pró-reitores e diretores gerais dos *campi*) para avaliação e encaminhamentos relativos às ações e procedimentos de importância para administração no contexto organizacional. O CONDIR constitui um campo de articulações e embates que se circunscreve nos veios da “tríade autonomia partilhada, identidade institucional e peculiaridades culturais, territoriais e ambientais de cada escola” (Fernandes & Tabosa, 2018, p. 28).

Notoriamente, esses dois órgãos colegiados superiores (CONSUP e CONDIR) compreendem a base identitária da institucionalização dos institutos federais, por configurar-se com um espaço de debate, análise e consenso, e propício para uma gestão compartilhada que busque alternativas para que o IFMA cumpra a sua função social enquanto escola (Fernandes & Tabosa, 2018).

À luz desse entendimento, a análise da presente investigação focará nos agentes envolvidos com a tomada de decisão das unidades escolares e integrantes do CONDIR, para perceber como são compreendidas e articuladas as ferramentas e mecanismos da governança

epistêmica global, nomeadamente as avaliações em larga escala e a responsabilização, que suscita nesses dirigentes sistêmicos do IFMA.

Com base no que já fora abordado ao longo de todo o trabalho, este campo será voltado para a aplicação prática dos conceitos discutidos nos capítulos anteriores, investigando como os testes em larga escala, particularmente os sistemas de avaliação como o SAEB e o IDEB, impactam diretamente a gestão e a qualidade da educação do IFMA. Desta forma, a análise se justifica pelo fato de que o IFMA, enquanto instituição de ensino vinculada ao sistema federal, não está isolado das exigências e influências das avaliações externas que orientam as políticas educacionais no Brasil.

O objetivo central desta aplicação prática é entender a percepção dos gestores da instituição sobre o papel dessas avaliações no seu cotidiano, e como elas podem ou não afetar as práticas pedagógicas, a organização do trabalho educacional e a própria gestão institucional. Para tanto, foi elaborado um questionário direcionado aos diretores dos *campi* do IFMA, com questões que buscam explorar sua visão sobre a eficácia e os impactos dos testes em larga escala na administração e nos resultados educacionais das unidades.

A distribuição dos *campi* do IFMA em várias mesorregiões do Maranhão reflete um compromisso com a descentralização da educação, buscando atender áreas geográficas diversas e muitas vezes desafiadoras. Essa dispersão geográfica é fundamental para levar educação de qualidade às regiões periféricas e rurais, promovendo inclusão e desenvolvimento regional.

De início, observa-se a predominância masculina (Gráfico 17) no grupo de gestores (25 homens e 4 mulheres), o que evidencia uma disparidade de gênero significativa na liderança dos *campi* do IFMA, refletindo uma realidade comum em muitas instituições públicas e privadas. Essa desproporção ressalta a necessidade urgente de políticas mais inclusivas que promovam a igualdade de gênero nas posições de liderança. Bourdieu (1989, 2001), em sua análise sobre as estruturas simbólicas de dominação, explica como o *habitus* institucionalizado naturaliza hierarquias de gênero, relegando mulheres a papéis secundários em espaços de poder. Esse “capital simbólico” masculino, consolidado historicamente, reforça a sub-representação feminina, não por mérito, mas pela reprodução de normas culturais que privilegiam a autoridade masculina.

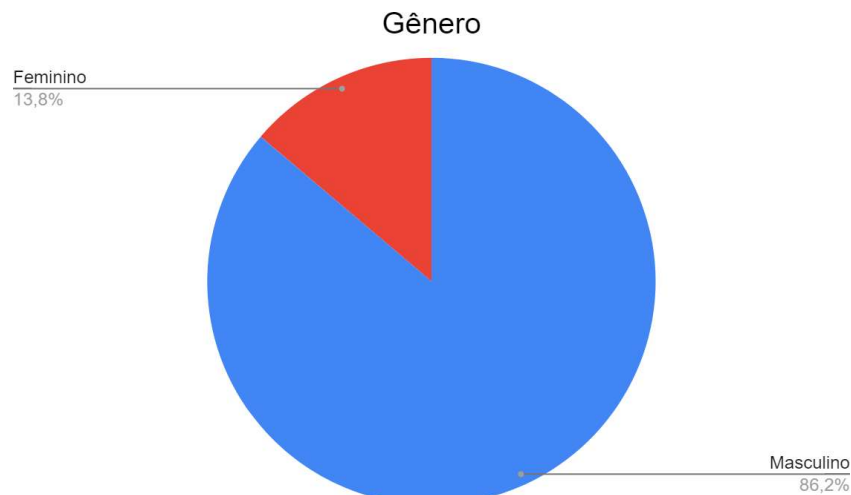


Gráfico 17 - Gênero dos entrevistados

A falta de equilíbrio entre os gêneros nas esferas de decisão pode resultar em uma visão limitada sobre as necessidades e desafios enfrentados pela comunidade acadêmica e, consequentemente, no desenvolvimento de soluções menos diversificadas e eficazes. Ao discutir a performatividade na gestão educacional, Ball (1998, 2001, 2005) critica a cultura gerencialista que prioriza métricas de eficiência em detrimento da diversidade. No IFMA, essa lógica pode excluir vozes femininas ao valorizar padrões de liderança associados a competências tradicionalmente masculinas, como autoritarismo e competitividade, em vez de habilidades colaborativas e inclusivas.

Rizvi e Lingard (2020) alertam que políticas educacionais pautadas no neoliberalismo aprofundam desigualdades ao ignorar dimensões como gênero e raça. Por isso, adotar estratégias para aumentar a participação feminina nas lideranças institucionais não apenas contribuiria para a justiça social e a equidade de oportunidades, mas também para a melhoria da gestão e tomada de decisões.

A diversidade na gestão tem o potencial de enriquecer as perspectivas, permitindo que diferentes experiências de vida e pontos de vista sejam considerados, resultando em decisões mais abrangentes e sensíveis às realidades de todos os membros da comunidade acadêmica. Além disso, a maior presença de mulheres em cargos de liderança pode funcionar como um modelo inspirador para outras mulheres e meninas, incentivando-as a buscarem posições de destaque no âmbito educacional e profissional.

A ausência de gestores com necessidades especiais, deficiência, transtorno do espectro autista ou superdotação no IFMA (Gráfico 18) destaca uma lacuna significativa na representatividade dentro da liderança institucional. Essa falta de diversidade pode ser um

reflexo de barreiras invisíveis à inclusão, tanto em processos seletivos quanto no ambiente de trabalho. A ausência de pessoas com essas características em cargos de liderança pode indicar que, apesar das políticas de inclusão, ainda existem obstáculos que dificultam o acesso dessas populações a funções de poder e decisão.

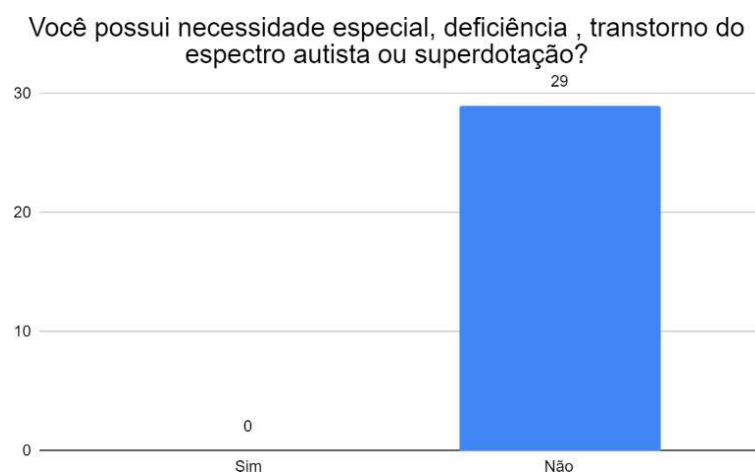


Gráfico 18 - Necessidades especiais

A exclusão de indivíduos com necessidades especiais nas esferas de gestão pode ser atribuída a fatores como falta de infraestrutura acessível, preconceitos implícitos e a falta de políticas mais robustas para garantir a igualdade de oportunidades para todos. Além disso, a ausência de representatividade desses grupos na liderança pode gerar um ciclo de exclusão, onde as dificuldades enfrentadas por essas pessoas não são plenamente compreendidas ou abordadas nas políticas institucionais.

Dale (2010) associa essa exclusão à lógica da NGP, importada de organismos como o Banco Mundial, que prioriza eficiência técnica em detrimento de justiça social. A falta de representatividade no IFMA não é um acidente, mas um sintoma de políticas globais que ignoram interseccionalidades (gênero, raça, deficiência) ao desenhar indicadores de sucesso.

A predominância de gestores na faixa etária de 40 a 49 anos, somada à presença de profissionais acima de 55 anos (Gráfico 19), indica que o IFMA possui uma gestão consolidada e experiente, alinhada ao que Carnoy (2016) define como gestão adaptativa em contextos de globalização.

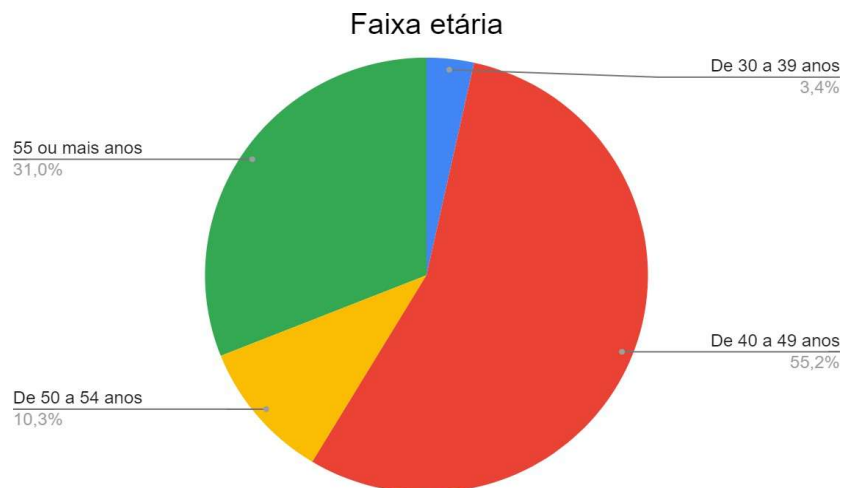


Gráfico 19 - Faixa etária

A diversidade etária pode ser vista como um reflexo de uma liderança sólida, que já passou por diferentes fases de desenvolvimento institucional, sendo capaz de lidar com desafios complexos e implementar ações de longo prazo com conhecimento de causa. Essa experiência pode ser crucial para navegar o complexo ambiente de políticas e avaliações que moldam a educação atual, como discutido por autores que analisam a governança e regulação do setor (Verger & Parcerisa, 2018).

Entretanto, a significativa presença de gestores acima dos 55 anos aponta para desafios relacionados à continuidade e renovação da gestão, um aspecto da dinâmica institucional que é fundamental para a sustentabilidade das respostas institucionais a essas mesmas políticas (Lima, 2008).

A maioria dos gestores (16) relatou um acesso limitado ao capital econômico, social e cultural, enquanto 5 indicaram um acesso baixíssimo. Essa origem pode informar uma gestão mais consciente das desigualdades, um tema central na análise crítica da EPT e sua função social, como abordado por Frigotto (2007).

O contexto de origem pode influenciar as práticas de gestão, fomentando sensibilidade às realidades discentes. A vivência dessas limitações pode reforçar a busca por políticas inclusivas, alinhando-se à preocupação com a dimensão social da educação profissional, historicamente marcada por um viés assistencialista mas com potencial transformador (Kuenker, 1995).

Destarte, ao apoiar gestores com essas trajetórias, o IFMA pode potencializar seu papel como agente de transformação social. Essa atuação se alinha com a própria evolução da EPT

como política pública, que busca (ao menos no discurso e em certas conjunturas) ampliar oportunidades e reduzir desigualdades históricas (Cunha, 2000).

Boa parte dos gestores (14) relatou a trajetória educacional em escolas públicas e privadas, enquanto 11 afirmaram ter cursado integralmente escolas públicas. A predominância de gestores egressos (total ou parcialmente) de escolas públicas reforça a importância do sistema público na formação de lideranças educacionais. Essa experiência pode gerar uma compreensão mais profunda dos desafios institucionais, uma perspectiva relevante ao considerarmos as críticas sobre a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro (Frigotto, 2007).

Por outro lado, apenas 8 gestores relataram ter frequentado escolas da rede federal de educação técnica, enquanto 20 não tiveram essa experiência. A baixa frequência prévia dos gestores em escolas técnicas federais pode refletir padrões históricos de acesso ou o prestígio relativo dessa modalidade em épocas anteriores.

Considerando o papel estratégico das escolas técnicas federais, conforme consolidado em diversas fases históricas e legais (Romanelli, 1986; Cunha, 2000), a promoção interna e externa dessa modalidade pelo IFMA é crucial. Incentivar a EPT fortalece sua percepção como caminho formativo essencial, alinhado aos objetivos de desenvolvimento e qualificação.

A maioria dos gestores possui mestrado (21), seguido por doutorado (7) e especialização (1). Dos 29 respondentes, 26 são docentes e apenas 3 são técnicos administrativos, o que revela uma clara predominância de profissionais com formação e atuação no ensino, com maior foco na melhoria da qualidade do ensino e na implementação de estratégias voltadas para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Por outro lado, a presença de um número reduzido de técnicos administrativos aponta para uma possível limitação na visão da gestão, uma vez que os técnicos administrativos podem contribuir com uma perspectiva mais operacional e logística. A atuação desses profissionais é fundamental para garantir que os processos administrativos, financeiros e estruturais da instituição funcionem de forma eficiente, além de proporcionarem suporte essencial à implementação das políticas educacionais. Dessa forma, a composição do corpo gestor influencia a priorização de certas dimensões da gestão em detrimento de outras, ecoando as tensões entre diferentes modelos de administração pública na educação (Cóssio, 2018).

A maioria dos gestores do IFMA tem entre 11 e 15 anos de experiência na instituição, o que reflete um corpo gestor consolidado e com grande conhecimento institucional. A experiência diversificada dos gestores, com a maioria tendo desempenhado funções como chefe

de departamento (12 respondentes) e coordenador de curso (8 respondentes), é um reflexo da formação robusta que combinou tanto aspectos administrativos quanto pedagógicos. A longa trajetória e a diversidade de funções (chefe de departamento, coordenador de curso) podem ser vistas como um processo de acumulação de capital simbólico e incorporação de um habitus específico do campo educacional do IFMA. Essa experiência, segundo Bourdieu (2014), confere aos gestores um “senso prático” e uma compreensão profunda das dinâmicas institucionais (o *illusio* do campo), o que fundamenta a visão holística mencionada e garante a estabilidade e a reprodução de práticas e políticas.

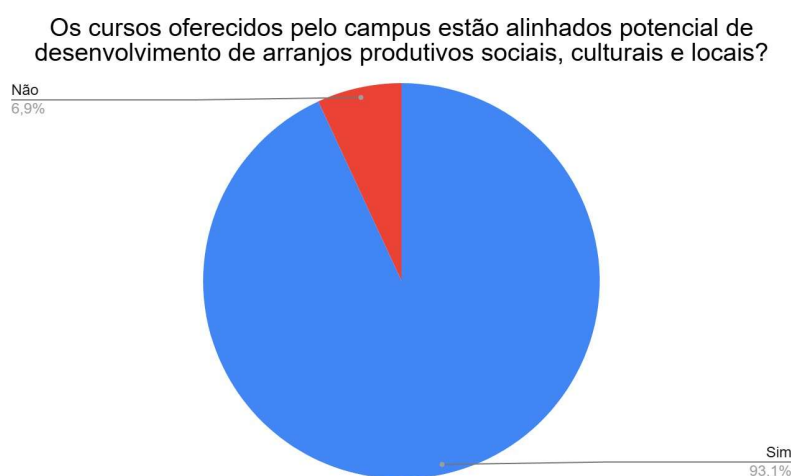


Gráfico 20 - Alinhamento dos cursos ao potencial de arranjos produtivos locais

A maioria dos diretores gerais com 1 a 4 anos no cargo sugere uma gestão em renovação (Gráfico 21). Essa dinâmica pode facilitar a adaptação às constantes mudanças nas políticas educacionais e nas exigências de accountability (Lingard *et al.*, 2013). Essa transição gerencial pode permitir revisitar práticas e buscar soluções mais alinhadas aos desafios contemporâneos, talvez com maior agilidade na implementação de diretrizes ou inovações pedagógicas – numa dinâmica de gestão que responde ao ambiente de políticas (Verger & Parcerisa, 2018). Contudo, essa renovação exige processos contínuos de formação para que os novos gestores possam efetivamente gerir a complexidade institucional e responder adequadamente às demandas externas, mantendo a estabilidade necessária – um aspecto da implementação de políticas no nível meso (Lima, 2008).

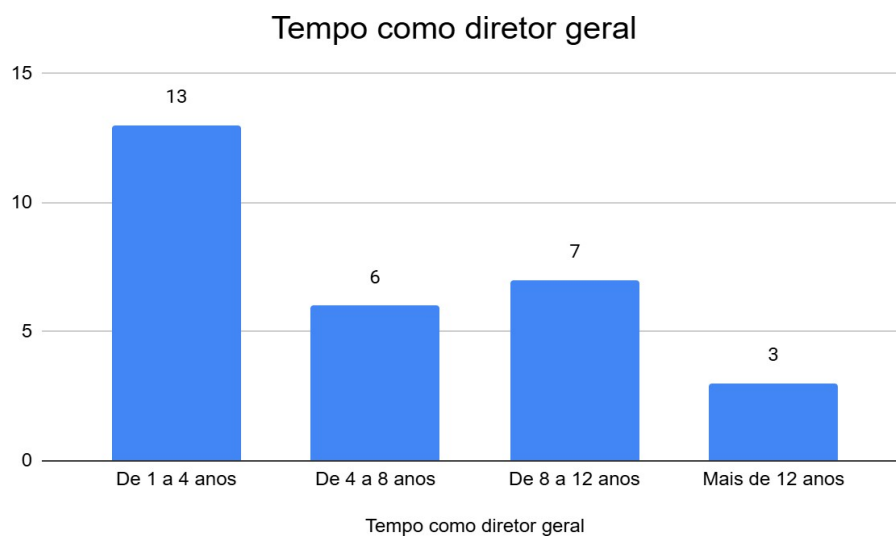


Gráfico 21 - Tempo como diretor geral

A experiência diversificada dos gestores (Gráfico 22) – chefe de departamento (12) e coordenador de curso (8) – reflete uma formação de gestão interna, combinando visões administrativas e pedagógicas. Essa trajetória multifacetada é valiosa para a gestão de instituições complexas como os IFs, cuja estrutura e missão foram reconfiguradas ao longo de políticas recentes (Cunha, 2000).

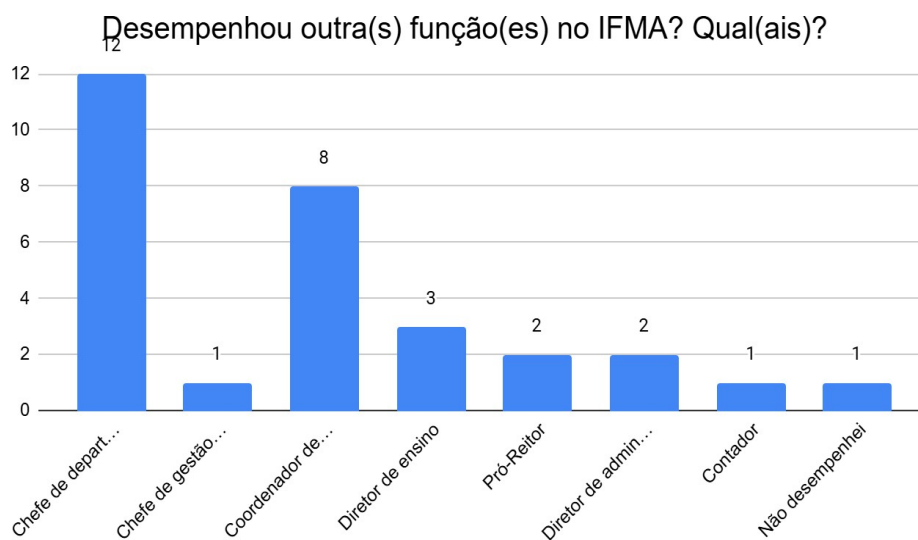


Gráfico 22 - Outras funções desempenhadas no IFMA

De modo unânime, os respondentes afirmam que os *campi* do IFMA estão localizados em áreas com potencial para desenvolvimento social, cultural e econômico (Gráfico 23).

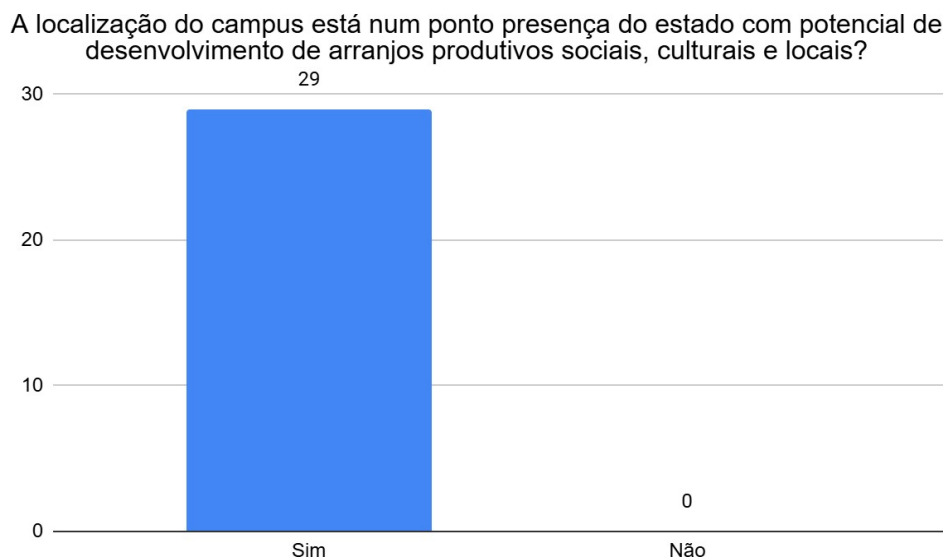


Gráfico 23 - Localização do campus e potencial de desenvolvimento

Tal percepção gestores sobre o potencial de desenvolvimento das áreas onde os *campi* do IFMA estão instalados e o reconhecimento do papel estratégico da instituição ecoam diretamente a análise de Pacheco (2011) sobre a concepção e a missão dos institutos federais. O trabalho desses autores destaca precisamente que a criação dos IFs representou um projeto de expansão da educação profissional e tecnológica com forte viés de interiorização e de promoção do desenvolvimento local e regional.

A subsequente ênfase na necessidade de maior articulação entre os cursos e as demandas locais também dialoga com a análise dos autores, pois aponta para o desafio contínuo de concretizar essa missão desenvolvimentista, garantindo que a atuação dos *campi* seja efetivamente sensível e responsiva às especificidades e vocações de cada território, transformando o potencial reconhecido em impacto real, como preconizado no projeto dos institutos federais (Pacheco, 2011).

A grande maioria dos respondentes (27) afirmou que os cursos do IFMA estão alinhados aos arranjos produtivos locais, refletindo um compromisso com o desenvolvimento regional – um princípio que Pacheco (2011) identifica como central para instituições educacionais em contextos de desigualdade. O autor argumenta que a educação técnica, quando vinculada às necessidades econômicas locais, fortalece a coesão social e reduz dependências externas – algo crítico em regiões como o Maranhão, onde setores como agricultura familiar e pesca artesanal dependem de formação contextualizada. Esse alinhamento não apenas qualifica mão de obra, mas também reforça identidades produtivas ameaçadas pela globalização.

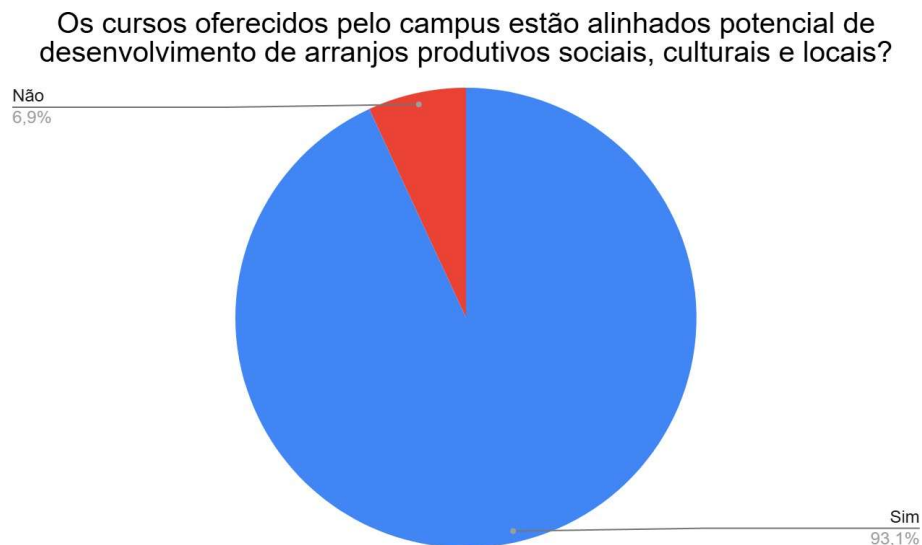


Gráfico 24 - Alinhamento dos cursos ao potencial de arranjos produtivos locais

Esse alinhamento entre os cursos ofertados e os arranjos produtivos locais é uma prática estratégica para gerar impactos sociais e econômicos mais profundos, especialmente em áreas menos favorecidas. Quando os programas educacionais são concebidos com base nas potencialidades regionais, os resultados vão além da formação individual, contribuindo para o fortalecimento das economias locais, o estímulo ao empreendedorismo e a consolidação de cadeias produtivas específicas (Torres, 2013).

Dos entrevistados, 19 são de *campi* localizados em cidades pequenas, 6 são de cidades médias e 4 de cidades grandes. A constatação de que a maioria dos *campi* se localiza em cidades pequenas é um dado empírico que valida diretamente a análise de Pacheco (2011) sobre a criação dos Institutos Federais como uma política de Estado voltada para a interiorização da educação profissional e tecnológica. A “revolução” mencionada pelos autores se materializa justamente nessa estratégia de levar oportunidades educacionais a áreas historicamente desassistidas.

Conforme os dados analisados, somente 10 *campi* possuem estrutura padrão, enquanto 13 indicaram que faltam blocos essenciais, e outros operam em estruturas provisórias ou básicas (Gráfico 25).

Com base na arquitetura padrão do IFMA, o seu campus possui uma estrutura com todos os blocos necessários para funcionamento?

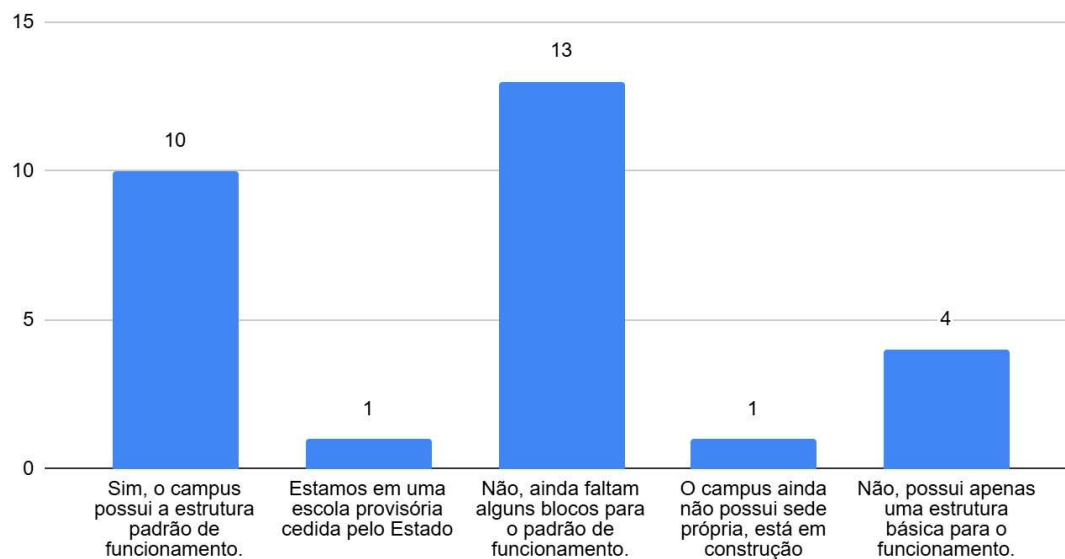


Gráfico 25 - Estrutura do campus

Os desafios de infraestrutura aqui apontados podem ser interpretados como uma consequência ou um obstáculo na plena realização dessa revolução. A rápida expansão da rede inevitavelmente trouxe consigo desafios de implementação – como garantir a padronização e a adequação da infraestrutura física em todas as novas unidades, especialmente em localidades remotas ou com menos recursos. A constatação dessas deficiências evidencia as dificuldades práticas em concretizar, de forma homogênea e com a qualidade necessária, o ambicioso projeto de interiorização e democratização do acesso que eles descrevem (Pacheco, 2011).

Todos os *campi* oferecem cursos técnicos de nível médio, enquanto a oferta de pós-graduação ocorre em 19 deles (Gráfico 26). O caráter diversificado em pauta é um ponto forte do IFMA, mas a expansão de cursos de graduação e pós-graduação pode potencializar a formação continuada e a pesquisa aplicada, fortalecendo o papel do IFMA como centro de excelência educacional.

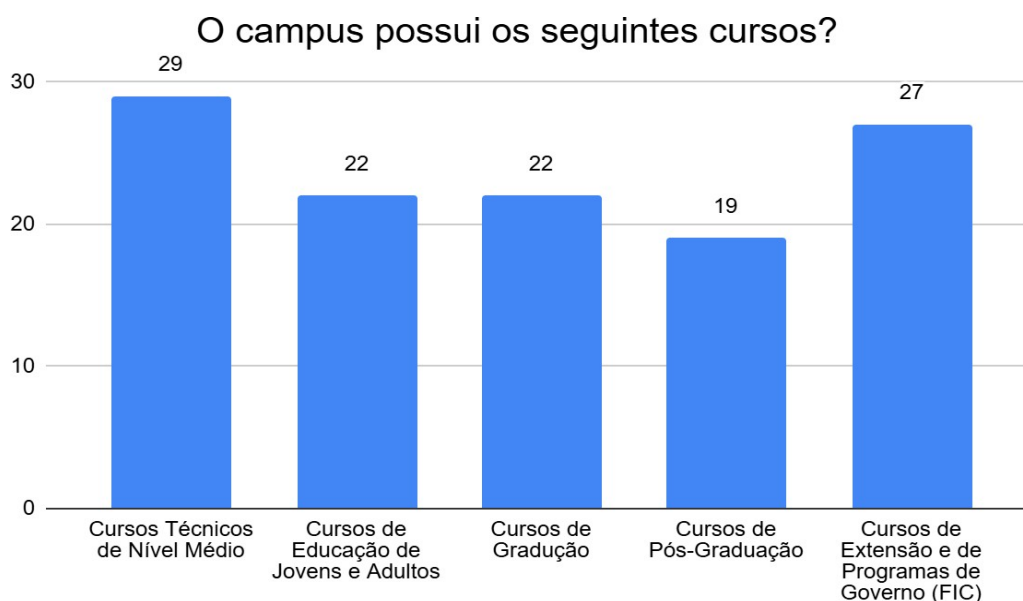


Gráfico 26 - Oferta de cursos

Tal diversificação e expansão da oferta de cursos pelo IFMA, especialmente em graduação e pós-graduação, alinha-se ao que Castells (2002) define como o papel estratégico das instituições educacionais na sociedade em rede. Para Castells (2002), universidades e institutos técnicos funcionam como nós dinâmicos de produção e disseminação de conhecimento, capazes de impulsionar ecossistemas regionais de inovação. No caso do IFMA, ampliar cursos de pós-graduação (como mestrados profissionais em Energias Renováveis ou Desenvolvimento Territorial) permitiria conectar pesquisa aplicada às demandas do semiárido maranhense ou às cadeias produtivas da zona costeira, transformando a instituição em um hub de soluções tecnocientíficas contextualizadas.

Os dados sobre o porte da maioria dos *campi* (entre 1001 e 2000 alunos) podem ser contextualizados pela análise de Pacheco (2011) sobre a escala e o alcance pretendidos pela expansão dos institutos federais. Esse porte pode refletir a capacidade planejada para atender às demandas iniciais das localidades escolhidas. Contudo, a necessidade de planejamento estratégico para expansão reforça a ideia de um processo contínuo de adaptação e crescimento para que os IFs sigam cumprindo sua missão de agentes transformadores e promotores de acesso à educação de qualidade, em linha com a visão de longo prazo implícita na análise dos autores sobre a importância estratégica dessas instituições.

Todos os *campi* recebem recursos da LOA, mas apenas 5 indicaram fontes adicionais, como observado (Gráfico 27). A dependência significativa dos recursos da LOA e a consequente vulnerabilidade financeira dialogam com as análises de Afonso (2003) sobre o

papel do Estado, a globalização e as políticas educacionais. A discussão sobre a necessidade de diversificar fontes de financiamento (parcerias, captação externa, projetos) reflete as tensões, apontadas pelo autor, entre a manutenção do financiamento público estatal e a busca por novas formas de sustentabilidade impostas por um cenário globalizado e por novas demandas sociais. Ao mesmo tempo, a busca por financiamento adicional deve estar alinhada aos princípios institucionais e às necessidades da comunidade atendida, evitando distorções nos objetivos educacionais e sociais do IFMA.

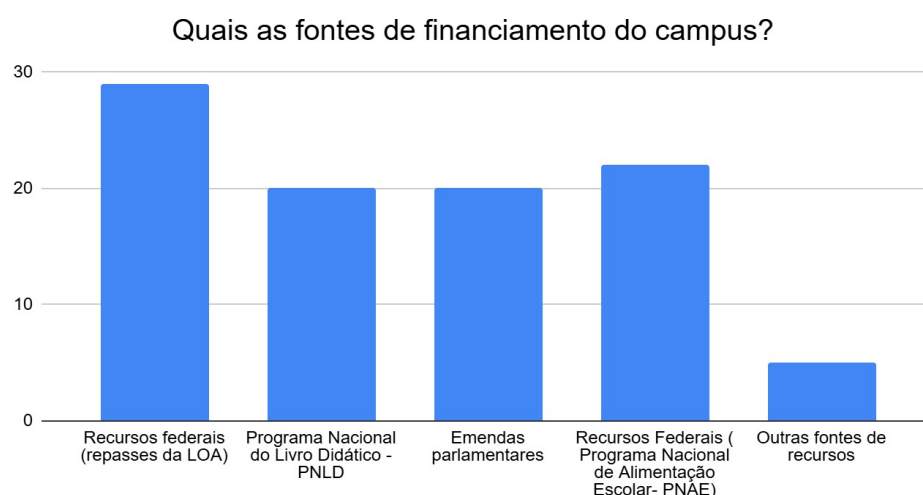


Gráfico 27 - Fontes de financiamento

Conforme o Gráfico 28, a maioria dos *campi* operacionaliza todos os programas de assistência primária e secundária (17 respondentes):

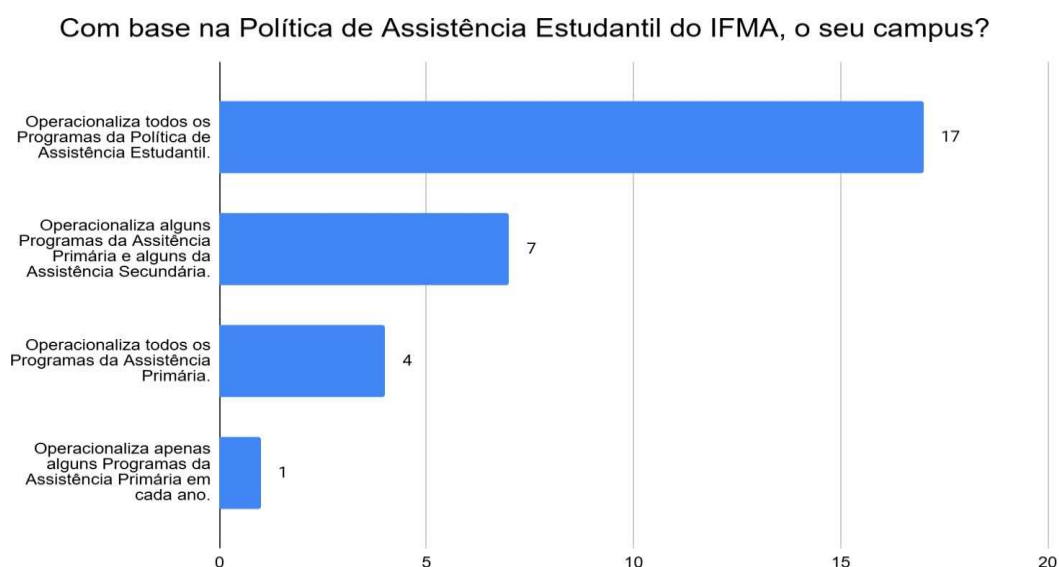


Gráfico 28 - Políticas de assistência estudantil

A existência e a necessidade de programas de assistência estudantil para garantir a permanência, especialmente de alunos em vulnerabilidade social, podem ser contextualizadas a partir da análise crítica de Leher (1999) sobre as ideologias de desenvolvimento e o papel atribuído à educação no “alívio da pobreza”. Embora essenciais, esses programas podem ser interpretados como ações que se inserem em uma lógica maior, muitas vezes influenciada por organismos internacionais, que foca na mitigação de sintomas da desigualdade. A dificuldade em garantir financiamento sustentável e a necessidade de avaliação da eficácia podem refletir as limitações ou as contradições dessas estratégias que buscam compensar desigualdades estruturais sem, necessariamente, transformá-las profundamente (Leher, 1999).

Os dados também indicam que 24 diretores observaram um aumento no número de matrículas durante suas gestões, enquanto 5 afirmaram que o número permaneceu constante, conforme o Gráfico 29.

Desde que assumiu a direção do campus, o número de matrícula do campus?

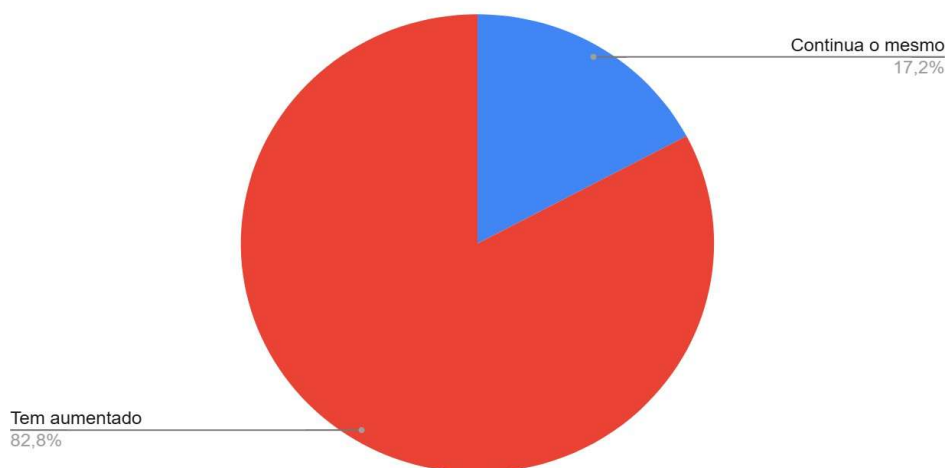


Gráfico 29 - Variação ao número de matrículas sob a gestão atual

O aumento significativo nas matrículas pode ser interpretado através das lentes do gerencialismo e da performatividade discutidos por Ball (2005). Em um cenário em que instituições educacionais são cada vez mais avaliadas por indicadores quantitativos, o crescimento do número de alunos pode funcionar como uma métrica de sucesso e eficiência. As estratégias eficazes de expansão e atração podem ser vistas como respostas a essas pressões performáticas. Contudo, a tensão apontada entre o crescimento e a manutenção da qualidade (necessidade de recursos, infraestrutura, pessoal) é um dilema central na análise de Ball (2005),

que alerta para os riscos de a busca por resultados mensuráveis (como o número de matrículas) poder comprometer aspectos qualitativos essenciais da educação.

Ainda sobre as matrículas, 22 afirmaram que os recursos financeiros estão diretamente vinculados ao número de matrículas, enquanto 7 indicaram que não há essa relação. A prática de vincular recursos financeiros ao número de matrículas, conforme relatado, alinha-se às tendências da NGP (Cóssio, 2018). Esse tipo de financiamento baseado em indicadores de desempenho (neste caso, a captação de alunos) reflete a introdução de lógicas de mercado e de eficiência no setor público. No entanto, os desafios apontados – especialmente as desvantagens para *campi* em contextos socioeconômicos ou demográficos específicos – expõem as limitações e potenciais iniquidades da aplicação direta de modelos da NGP à educação (Cóssio, 2018). A necessidade de buscar fontes alternativas de financiamento surge como uma estratégia para mitigar os efeitos potencialmente perversos desse modelo.

A maioria dos gestores (26 respondentes) considerou os recursos insuficientes para o funcionamento adequado do campus. Tal percepção generalizada pode ser contextualizada a partir das reflexões de Afonso (2003) sobre o Estado, a globalização e as políticas educacionais. A dificuldade relatada pelos gestores em garantir recursos adequados para todas as demandas (qualidade, infraestrutura, assistência) pode ser um reflexo dessas tensões macroestruturais (Afonso, 2003).

A maioria dos gestores respondentes (19) acredita que as políticas globais influenciam diretamente as políticas institucionais (Gráfico 30). Tal percepção reflete a integração das diretrizes globais no contexto educacional brasileiro e destaca a importância de alinhar práticas locais com tendências globais sem perder o foco nas realidades regionais.

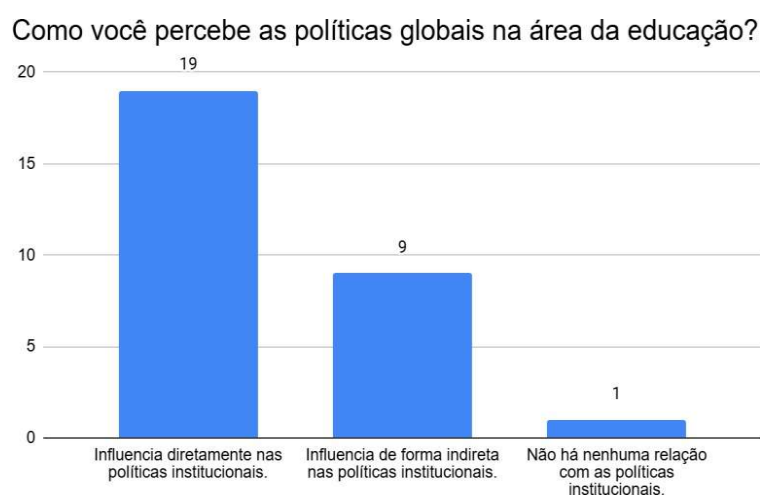


Gráfico 30 - Políticas globais e gestão institucional

Essa visão dos gestores vai ao encontro do que Dale (2004) descreve como uma agenda educacional globalmente estruturada, cujas diretrizes permeiam os sistemas nacionais. Tal percepção reflete a integração dessas tendências globais no contexto educacional brasileiro e destaca a importância de alinhar práticas locais com tais tendências sem perder o foco nas realidades regionais. Isso também aponta para a crescente integração de diretrizes globais no contexto educacional brasileiro e destaca a importância de alinhar práticas locais com tendências internacionais, sem, contudo, perder o foco nas realidades regionais (Afonso, 2003).

Por outro lado, maioria dos absoluta dos gestores (26) considera as avaliações importantes e as utiliza na gestão (Gráfico 31). Essa valorização e incorporação das avaliações nas práticas gerenciais podem ser entendidas no contexto das transformações na administração pública brasileira, influenciadas por modelos como a NGP, que preconiza o uso de ferramentas de medição de desempenho para a tomada de decisões estratégicas e a melhoria contínua (Oliveira, Duarte & Clementino, 2017; Pereira *et al.*, 2017). Isso reforça o papel das avaliações como instrumentos percebidos como estratégicos pelos gestores para aprimorar o desempenho institucional.

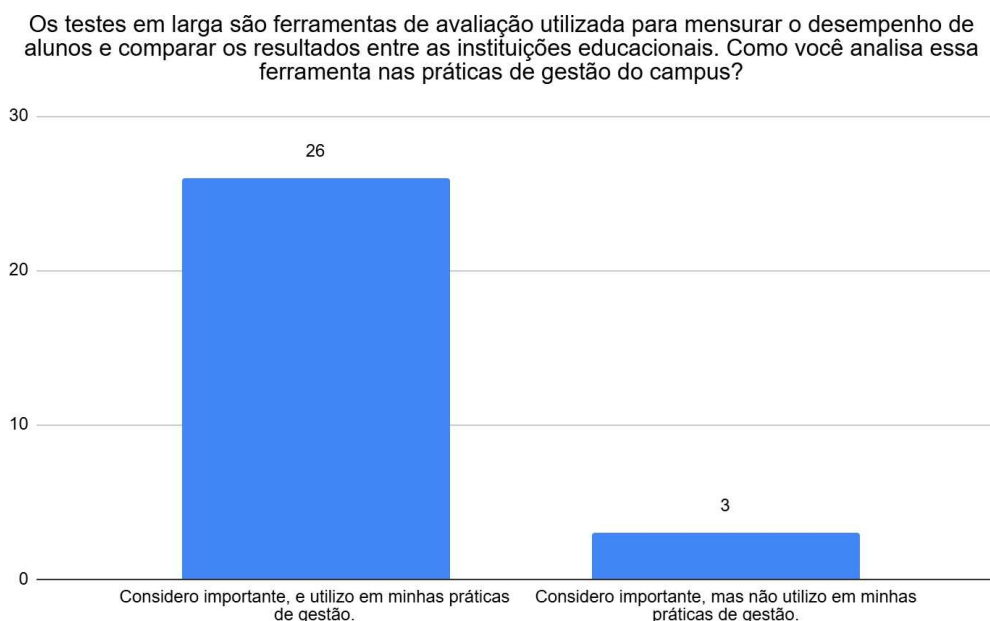


Gráfico 31 - Uso de avaliação em larga escala

Conforme a Gráfico 32, a maioria dos *campi* participa do ENEM (27), seguido pelo ENADE (23) e SAEB (20), enquanto poucos indicaram participação em avaliações como PISA (8). Destaca-se, ainda, uma menção pontual à Plataforma Nilo Peçanha (PNP) (1), a qual, diferentemente das demais, não se configura como uma avaliação em larga escala, mas como

um instrumento de monitorização e sistematização de indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Não obstante, a baixa adesão a avaliações como o PISA (8 respondentes) revela uma lacuna em relação às métricas globais, o que pode indicar desafios para o IFMA no processo de se alinhar com padrões internacionais de avaliação educacional. Deste modo, é possível evidenciar o foco dos *campi* em avaliações nacionais mais consolidadas, como o ENEM e o ENADE – fundamentais para mensurar desempenho e promover acesso ao ensino superior. Contudo, a baixa adesão ao PISA revela desafios para alinhar-se às métricas globais.

Quais dessas avaliações em larga escala o seu campus participa?

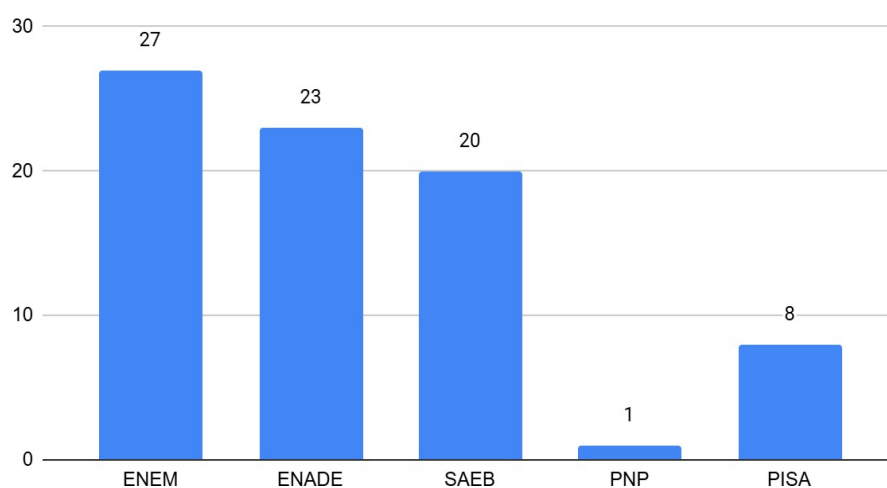


Gráfico 32 - Participação em avaliações em larga escala

Para observar o predomínio das nacionais (ENEM, ENADE, SAEB) e a baixa adesão a instrumentos internacionais como o PISA, importa pensar as discussões sobre a crescente influência de regimes globais de testagem na governança educacional. Nesse sentido, Grek (2009) discute como avaliações internacionais como o PISA exercem influência sobre as políticas educacionais nacionais por meio da comparação de desempenho e da disseminação de padrões. A forte adesão às avaliações nacionais sugere um alinhamento prioritário com os mecanismos de regulação e as demandas do sistema educacional brasileiro. Por outro lado, a baixa participação no PISA indica que o “efeito PISA”, nos termos de Grek (2009), pode ter um alcance limitado ou ser visto como menos prioritário dentro do contexto do IFMA, segundo os respondentes. Isso implica que, embora a instituição possa estar menos sujeita às pressões comparativas diretas impostas por esse regime global de testagem, ela também se distancia das métricas e referenciais internacionais que, conforme analisado pela autora, têm se tornado

centrais na redefinição das agendas educacionais em diversos países, limitando assim a perspectiva comparada mencionada no parágrafo.

A maioria dos gestores (23) considera os resultados importantes, embora não interfiram diretamente na gestão (Gráfico 33). A partir desta afirmativa, ratifica-se que os gestores reconhecem o valor das avaliações como indicadores de desempenho, mas enfrentam barreiras para integrar plenamente esses resultados em estratégias de gestão (Ball, 2005).



Gráfico 33 - Consideração dos resultados em larga escala

Esse descompasso pode decorrer de vários fatores, como limitações na formação para a análise crítica e aplicabilidade dos dados, a falta de infraestrutura ou de tempo necessário para incorporar as mudanças sugeridas pelas avaliações ou até mesmo a ausência de políticas internas claras que integrem esses resultados no cotidiano da gestão (Dale, 2010).

Dos gestores entrevistados, 14 gestores afirmaram que há metas de indicadores externos, enquanto 12 indicaram que não, e 3 desconhecem (Gráfico 34). Embora algumas metas já sejam utilizadas, a falta de clareza e conhecimento sobre indicadores externos em um número significativo de *campi* reflete a necessidade de capacitação e alinhamento estratégico. Tal cenário, com a divisão sobre a existência e o conhecimento de metas de indicadores externos, pode ser interpretada à luz das reflexões de Ball (2005) sobre gerencialismo e performatividade na educação. A pressão por resultados mensuráveis (indicadores externos), a necessidade de capacitação dos gestores para lidar com essas ferramentas e a busca por um alinhamento estratégico e uma cultura organizacional orientada para resultados são manifestações claras das lógicas performáticas e gerenciais que vêm reconfigurando o profissionalismo e as práticas de gestão no setor educacional, muitas vezes gerando tensões e diferentes níveis de adesão ou compreensão entre os profissionais (Ball, 2005).

Há metas de alcance de indicadores externos (IDEB, índices estaduais, municipais, federais) para seu campus?

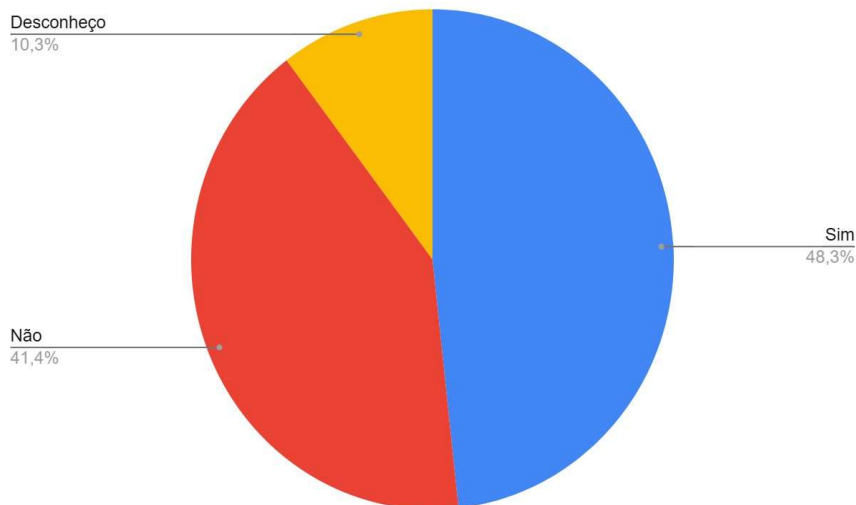


Gráfico 34 - Metas de indicadores externos

Conforme o Gráfico 35, 15 respondentes afirmaram que os recursos estão ligados às metas de desempenho, enquanto 10 discordam e 4 desconhecem. Em contrapartida, os 10 gestores discordam dessa vinculação e 4 a desconhecem.

Os recursos financeiros recebidos pelo campus estão ligadas às metas de desempenho escolar dos alunos?

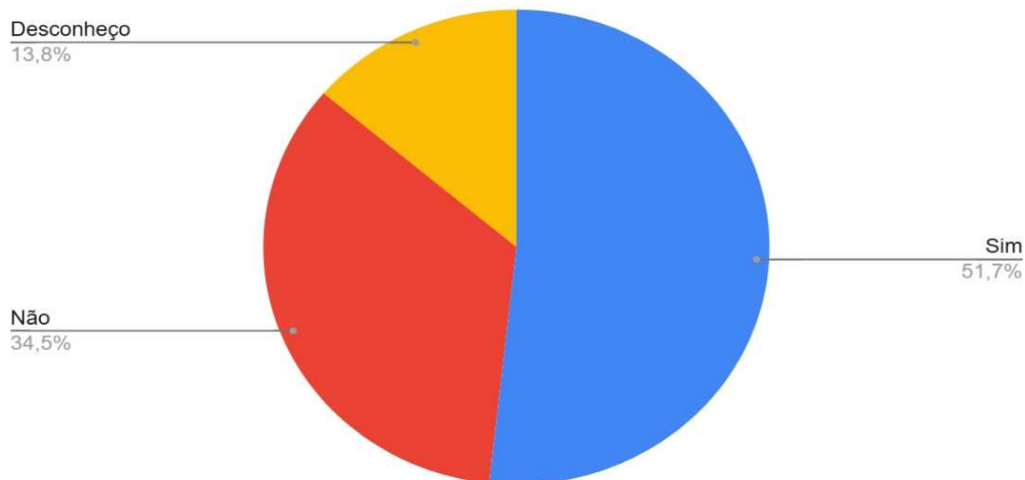


Gráfico 35 - Recursos vinculados a metas de desempenho escolar

A divisão de opiniões entre os gestores sobre a vinculação de recursos a metas de desempenho, especialmente a visão crítica daqueles que discordam por não considerar as realidades locais, encontra forte ressonância na crítica de Afonso (2009) aos modelos de

accountability baseados em testes padronizados e rankings. O autor argumenta que, em relação à educação, nem tudo é mensurável ou comparável. A percepção dos gestores de que a estratégia penaliza os *campi* com limitações estruturais e socioeconômicas ou ignora desigualdades regionais aponta como esses sistemas de responsabilização por resultados podem ser injustos e simplificadores, desconsiderando os contextos e as condições reais de funcionamento das instituições (Afonso, 2009). Além disso, o desconhecimento de parte dos gestores sobre essa relação pode indicar falhas na implementação ou comunicação desses mecanismos de gestão, cuja complexidade e potenciais efeitos negativos são também objeto de preocupação nos debates sobre *accountability* abordados pelo autor.

No Gráfico 36, 19 respondentes observaram uma preocupação em preparar os alunos para essas avaliações, enquanto 9 não perceberam tal esforço.

Observa a preocupação, por parte da comunidade escolar, na preparação dos alunos para os testes em larga escala, no seu campus?

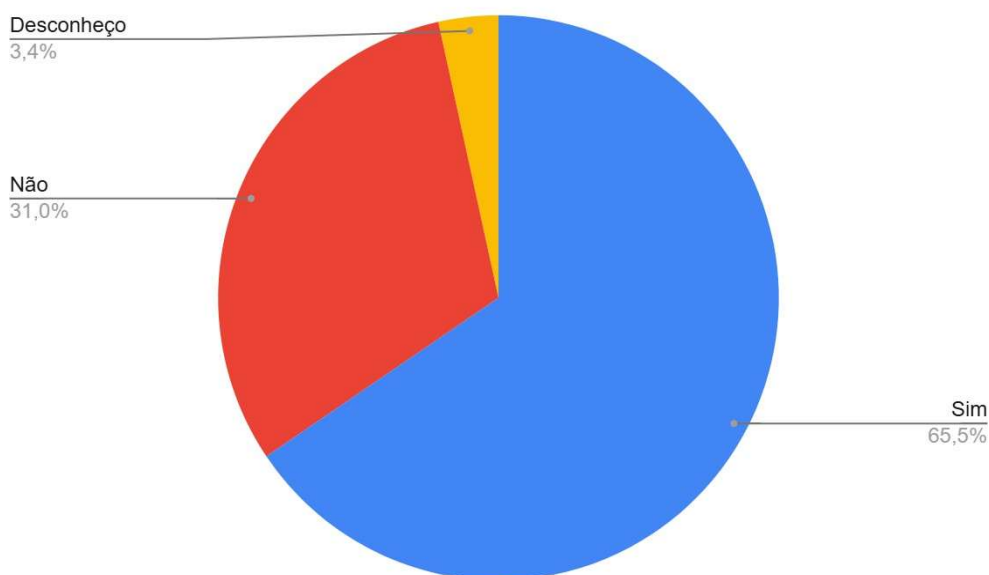


Gráfico 36 - Preparação para testes em larga escala

O fato de 9 gestores não perceberem essa preparação reflete uma possível lacuna na implementação de estratégias uniformes entre os *campi*. Isso pode estar relacionado aos desafios inerentes à gestão escolar frente às demandas das avaliações externas, como apontado por Machado e Alvarse (2014). A dificuldade em garantir que os esforços para alinhar os alunos às exigências dessas avaliações sejam claros e sistemáticos em todas as unidades do IFMA pode ser um reflexo dessas complexidades gerenciais; o que, por fim, arrisca comprometer o desempenho institucional como um todo.

Percebe se há alguma relação entre os relatórios de prestação de contas do campus e os resultados de desempenho escolar dos alunos?

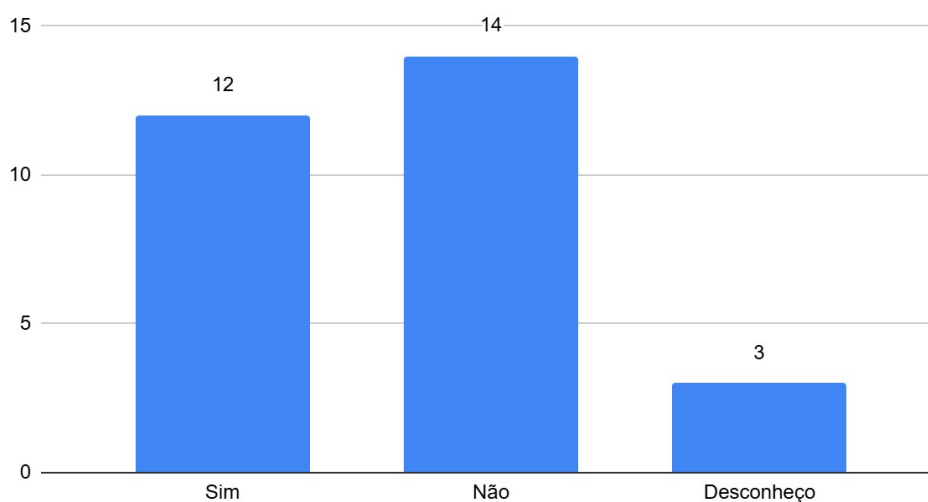


Gráfico 37 - Relação entre prestação de contas e desempenho escolar.

Aqui (Gráfico 37), 14 gestores afirmaram não perceber uma relação direta entre os relatórios de prestação de contas e os resultados de desempenho escolar – configurando o que Ball (2005) denomina “disjunção performativa”, ou seja, a fratura entre *accountability* financeiro e pedagógico. Levando em consideração esta desconexão, evidencia-se um ponto crítico: a falta de integração entre os resultados acadêmicos e as obrigações administrativas pode limitar a capacidade de alinhar objetivos educacionais com práticas de gestão.

O gap instituído pode ser superado por meio de uma gestão mais integrada, onde os dados financeiros, administrativos e pedagógicos sejam analisados em conjunto, permitindo que as decisões orçamentárias e de alocação de recursos estejam alinhadas com as metas educacionais (Teodoro, 2020). Dessa forma, a utilização dos relatórios de prestação de contas como ferramentas de avaliação de desempenho acadêmico pode contribuir para a identificação de áreas que precisam de mais investimentos, tanto em infraestrutura quanto em recursos pedagógicos, proporcionando um ciclo de feedback que favoreça o aprimoramento contínuo da qualidade educacional.

Nos relatórios de prestação de contas do campus, os resultados de desempenho escolar são considerados, de alguma forma, na composição dos resultados gerais do campus?

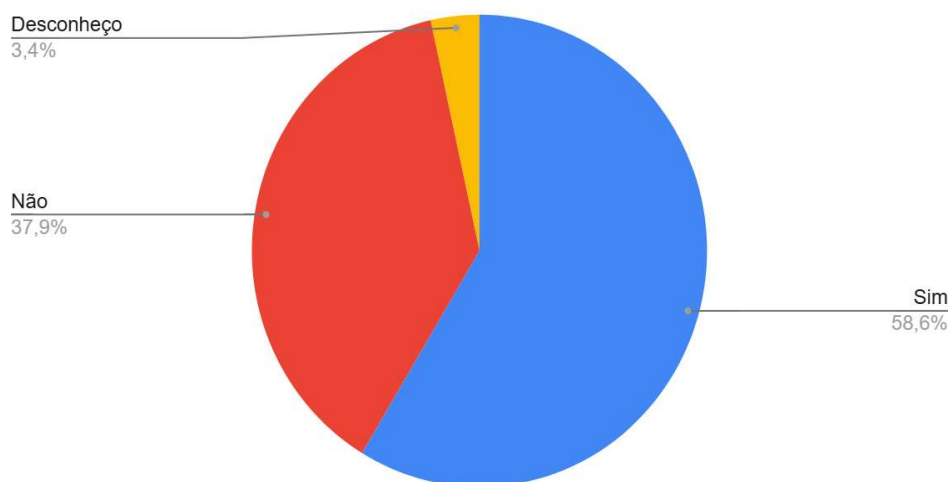


Gráfico 38 - Consideração dos resultados nos relatórios de prestação de contas

A constatação de que 11 gestores não utilizam os resultados (Gráfico 38), apesar de 17 considerarem esses dados importantes, sugere que há uma lacuna na aplicação prática das informações obtidas através das avaliações. Embora a maioria reconheça a relevância dos resultados, a falta de utilização por uma parte significativa dos gestores indica que esses dados não estão sendo suficientemente integrados aos processos de tomada de decisão ou à formulação de estratégias institucionais.

Essa situação pode ser abordada com ações de capacitação e conscientização sobre a importância da análise contínua dos resultados. Além disso, é necessário desenvolver processos que facilitem a utilização desses dados na gestão, como relatórios claros e acessíveis, além de reuniões periódicas para discutir e tomar decisões baseadas nos resultados das avaliações. O envolvimento de todos os gestores na análise e no uso estratégico dos dados pode gerar uma melhoria no desempenho institucional e maior alinhamento entre as práticas pedagógicas e administrativas.

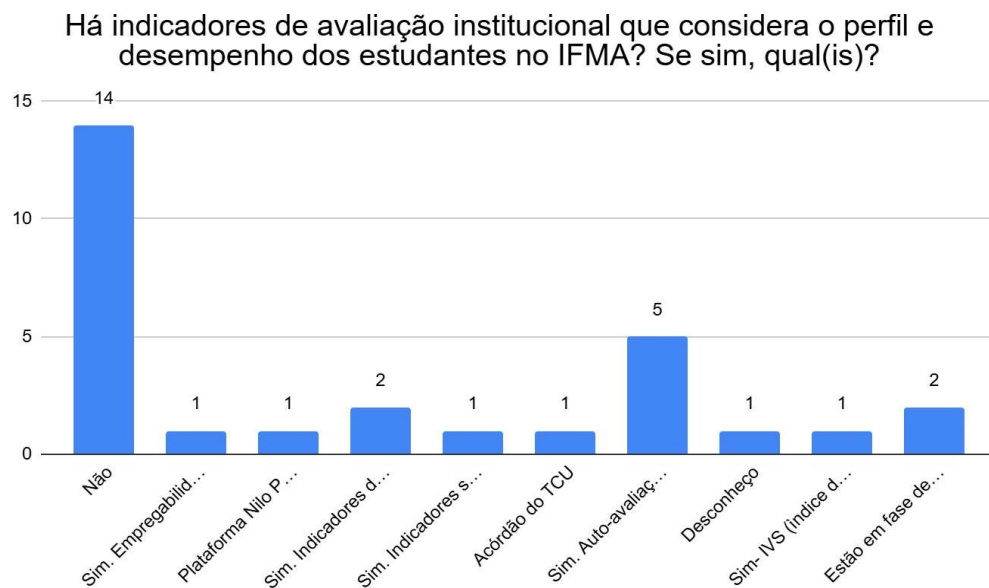


Gráfico 39 - Indicadores de avaliação institucional

Observa-se que a maioria dos gestores (14) indicou a ausência de indicadores específicos, enquanto apenas 5 mencionaram autoavaliação institucional e resultados de testes como ENADE e ENEM (Gráfico 39). Trata-se de uma carência de indicadores cuja evidência uma lacuna na avaliação institucional e reforça a necessidade de implementar mecanismos que articulem melhor desempenho acadêmico e objetivos institucionais.

A implementação de indicadores claros e específicos pode proporcionar uma visão mais precisa do impacto das ações pedagógicas e administrativas, além de permitir a definição de metas e estratégias mais assertivas. A autoavaliação institucional e os resultados de testes como ENADE e ENEM, embora importantes, não são suficientes para cobrir todas as áreas da instituição, como infraestrutura, gestão de recursos e satisfação de alunos e servidores.

A maioria dos gestores (27) reconhece o impacto desses documentos na gestão, mas apenas 2 os relacionam diretamente com avaliações em larga escala (Gráfico 40). Isso ressalta veementemente a relevância do PNE e PDI como guias estratégicos, mas sugere que sua relação com as avaliações externas ainda é subexplorada na gestão prática dos *campi*.

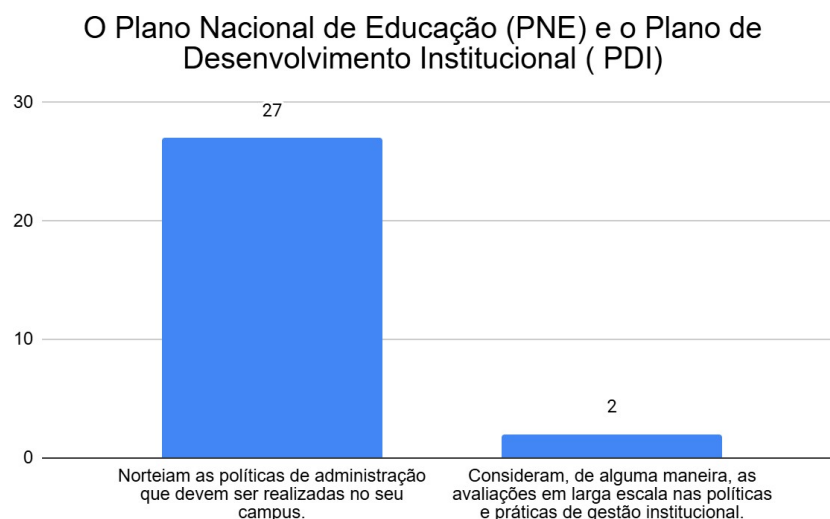


Gráfico 40 - Impacto do PNE e PDI na gestão

Embora o PNE e o PDI forneçam diretrizes fundamentais para o desenvolvimento educacional e institucional, a falta de uma articulação explícita entre esses planos e as avaliações como ENEM, ENADE e outros instrumentos de medição de desempenho pode limitar o uso desses documentos como ferramentas estratégicas efetivas. A subexploração dessa relação pode enfraquecer a capacidade dos *campi* de alinhar suas metas e estratégias internas com os padrões exigidos nas avaliações externas, prejudicando o desempenho e a visibilidade institucional (Teodoro, 2020; Dale, 2010).

Para melhorar esse cenário, seria importante promover uma integração mais eficaz entre os planos estratégicos (PNE, PDI) e as avaliações externas, garantindo que as metas estabelecidas sejam refletidas e avaliadas nas práticas pedagógicas e administrativas. A inclusão de indicadores de desempenho e metas de avaliação no PDI, por exemplo, poderia ser um passo decisivo para alinhar as estratégias institucionais aos objetivos das avaliações em larga escala, promovendo uma gestão mais alinhada e eficaz (Verger *et al.*, 2019).

Dos entrevistados, apenas 10 afirmaram utilizar metas de indicadores externos para avaliar ou prestar contas sobre a gestão de seus *campi*, enquanto 19 não adotam essa prática (Gráfico 41). Isso aponta para um desajuste entre o *habitus* institucional e as exigências do campo educacional contemporâneo (Bourdieu, 2001). A baixa adoção de indicadores externos reflete uma possível desconexão entre os gestores e os parâmetros de avaliação estabelecidos por organismos externos ou governamentais (Rizvi & Lingard, 2020). Isso pode ser um reflexo da falta de alinhamento com práticas de *accountability* ou da insuficiência de ferramentas práticas que integrem tais indicadores à gestão cotidiana dos *campi* (Santos, 2001).

Você utiliza alguma meta de indicador externo para avaliar ou prestar contas sobre a gestão no seu campus?

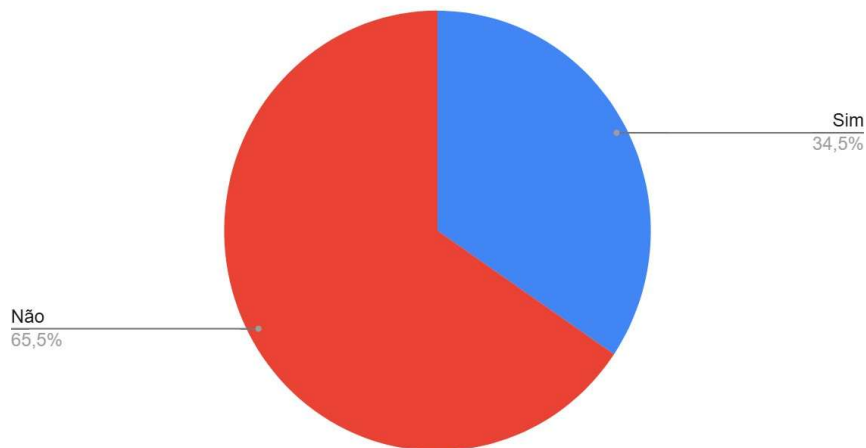


Gráfico 41 - Utilização de metas de indicadores externos

A falta de alinhamento entre os indicadores externos e a prática de gestão pode prejudicar a eficácia das estratégias institucionais, uma vez que os gestores não estariam utilizando essas ferramentas para avaliar o desempenho de seus *campi* ou prestar contas de maneira transparente e estratégica – configurando uma falha na performatividade organizacional (Ball, 2005). Além disso, a ausência de metas claras vinculadas a indicadores externos pode dificultar a identificação de áreas que necessitam de melhorias ou ajustes nas práticas de ensino e gestão.

Para superar essa desconexão, é necessário que os gestores se capacitem sobre a importância e a aplicação de indicadores externos, estabelecendo processos internos de monitoramento e prestação de contas que estejam alinhados com as exigências dos organismos avaliadores (Teodoro, 2020). Isso não apenas aprimoraria a gestão dos *campi*, mas também fortaleceria a transparência e a responsabilidade institucional, contribuindo para o avanço das metas educacionais e para a melhoria contínua dos serviços oferecidos.

A diversidade de indicadores utilizados reflete a ausência de um padrão unificado para a aplicação de metas e avaliações externas no contexto dos *campi* do IFMA. Enquanto alguns gestores recorrem a indicadores amplamente reconhecidos, como o PNE e a Plataforma Nilo Peçanha, outros utilizam documentos mais específicos, como a Portaria da Setec e relatórios institucionais. Com base nesta variabilidade, pode-se indicar um espaço de melhoria na disseminação e implementação de padrões comuns, o que poderia facilitar a prestação de contas e o alinhamento estratégico entre os *campi* e a administração central (Teodoro, 2020).

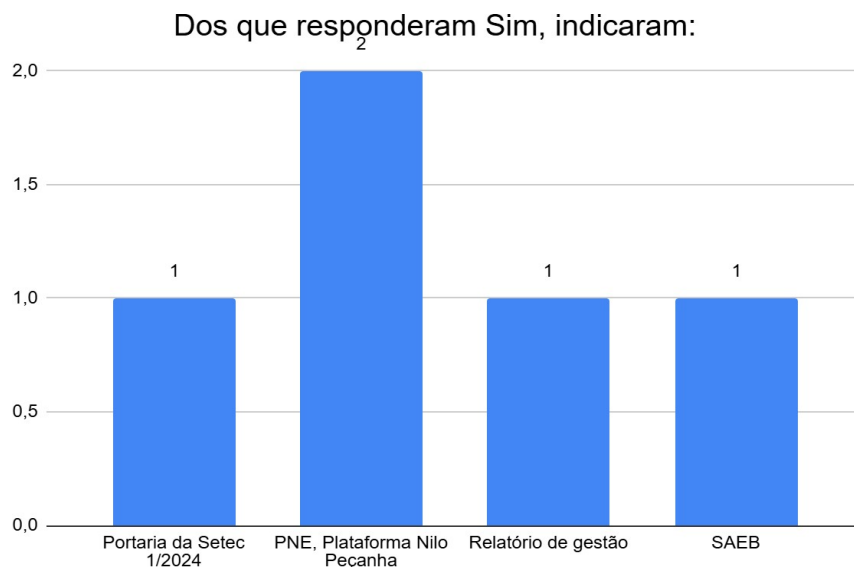


Gráfico 42 - Indicadores externos utilizados pelos gestores

Observa-se um cenário de disparidade de práticas, o que revela a necessidade de um esforço coordenado para disseminar e implementar padrões comuns de indicadores e avaliações externas. O estabelecimento de um modelo unificado poderia trazer diversos benefícios, como a facilitação da prestação de contas, o aprimoramento da transparência e a criação de um alinhamento estratégico mais claro entre as ações locais dos *campi* e os objetivos da administração central (Lingard *et al.*, 2013).

Com relação à utilização dos resultados (Gráfico 43), 28 gestores afirmaram utilizar os resultados para promover a imagem de excelência do campus, enquanto apenas 1 o faz exclusivamente para atingir metas institucionais. A ampla utilização dos resultados como ferramenta de promoção reflete a percepção de que o desempenho acadêmico é um dos principais fatores para consolidar a reputação do campus. Isto posto, trata-se de uma estratégia que pode contribuir para atrair mais alunos, parceiros institucionais e investimentos, reforçando a competitividade e a relevância do IFMA.

Utiliza os resultados dos testes em larga escala para promover a imagem de excelência do seu campus?

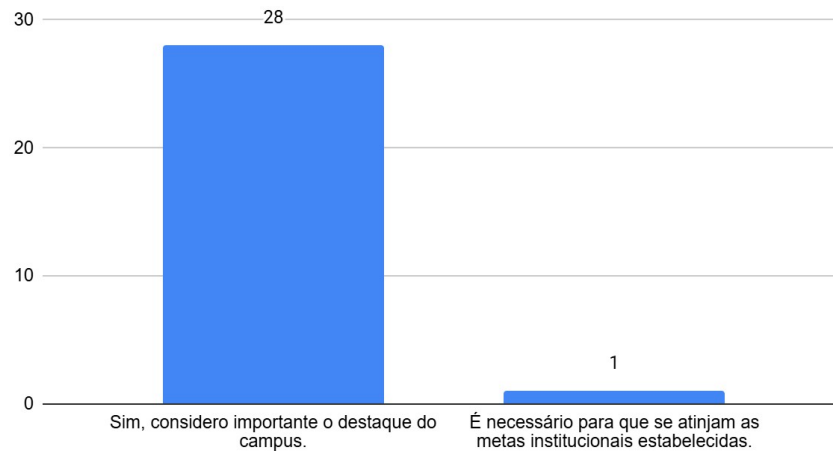


Gráfico 43 - Utilização dos resultados dos testes em larga escala na promoção da imagem do campus

A promoção da excelência acadêmica também pode fortalecer a competitividade do IFMA no cenário educacional, principalmente quando associada à visibilidade e ao reconhecimento de suas conquistas. Em complemento, essa abordagem permite que a instituição se posicione como um centro de referência no ensino técnico e superior, o que é particularmente relevante em um contexto educacional cada vez mais competitivo (Santos, 2001).

Porém, o fato de apenas 1 gestor utilizar os resultados exclusivamente para atingir metas institucionais sugere que há uma oportunidade de balancear ainda mais a promoção da imagem com a implementação de estratégias de gestão que busquem a melhoria contínua do desempenho institucional. A utilização dos resultados tanto como ferramenta de promoção quanto como mecanismo para avaliar e aprimorar processos internos poderia gerar um impacto ainda mais positivo na eficácia da gestão e no desenvolvimento institucional (Teodoro, 2020).

Por fim, 21 gestores consideram que a excelência institucional está diretamente relacionada aos resultados dos testes, enquanto 7 percebem essa relação como indireta e 1 desconhece (Gráfico 44). Os resultados indicam que, para a maioria dos gestores, o desempenho em testes em larga escala é um componente fundamental para a manutenção da excelência institucional. Esse foco no desempenho pode servir como um impulsionador para a melhoria contínua, embora também possa levar a uma pressão adicional sobre os gestores e as equipes pedagógicas para cumprir metas rigorosas (Ball, 2005).

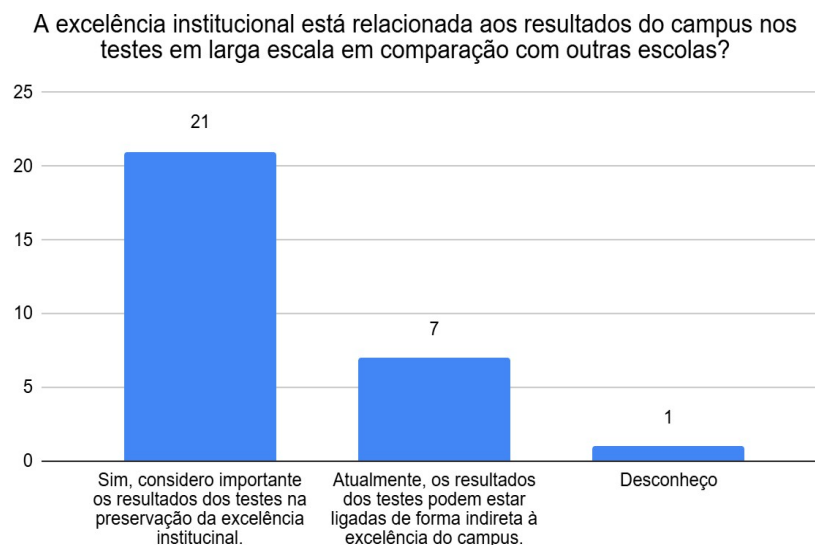


Gráfico 44 - Relação entre excelência institucional e resultados do teste em larga escala

A busca incessante por bons resultados nos testes pode, por um lado, garantir que os padrões educacionais sejam mantidos e que a instituição seja reconhecida pela qualidade de seu ensino. Contudo, por outro, pode gerar um ambiente de estresse e cobrança excessiva para os gestores e equipes pedagógicas, que podem sentir-se pressionados a priorizar os testes em detrimento de outras dimensões da formação, como o desenvolvimento socioemocional dos alunos, a criatividade e a inovação pedagógica (Dale, 2010).

A relação direta entre os resultados dos testes e a excelência institucional, apontada pela maioria dos gestores, sugere a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre a natureza dos indicadores de excelência (Teodoro, 2020). Embora os testes desempenhem um papel importante na avaliação do desempenho, é essencial que a gestão institucional adote uma abordagem equilibrada, considerando outros aspectos igualmente relevantes para o processo educacional, como a inclusão, a diversidade, o ensino interdisciplinar e a promoção de uma educação mais holística e adaptativa (Lingard *et al.*, 2013).

Sendo assim, para que o IFMA alcance uma verdadeira excelência institucional, seria interessante expandir a visão sobre o que constitui o sucesso educacional, incorporando múltiplos critérios e evitando que os resultados dos testes se tornem a única métrica de qualidade (Santos, 2001).

Conclusão

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que pode ou não funcionar (Ball, 2001, p. 102).

A presente tese de doutoramento debruçou-se sobre um fenómeno central na paisagem educacional contemporânea: a complexa interação entre as tendências globais de avaliação e responsabilização (*accountability*) e as realidades institucionais locais. Num cenário crescentemente influenciado por organismos internacionais como a OCDE e por instrumentos de avaliação em larga escala como o PISA, que buscam parametrizar e comparar sistemas educativos à escala mundial, torna-se imperativo compreender como essas macropolíticas são recebidas, interpretadas e mediadas nos contextos específicos onde a educação efetivamente acontece.

Partindo da premissa, fundamentada por autores como Teodoro (2003), de que a escola, embora fenómeno global, possui raízes e expressões eminentemente locais, esta investigação elegeu como foco o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), uma instituição de relevo no panorama da educação profissional e tecnológica brasileira. O objetivo central foi analisar o papel dos diretores de *campi* do IFMA, aqui conceituados como “*gatekeepers* locais”, na mediação das pressões advindas dos testes de avaliação em larga escala e das políticas de *accountability* a eles associadas. Buscou-se, portanto, desvendar como esses gestores percebem, negociam e potencialmente reconfiguram as diretrizes globais no exercício de suas funções na gestão quotidiana dos seus *campi*.

Para alicerçar a análise empírica, a tese percorreu, nos seus capítulos iniciais, um caminho de fundamentação teórica que se revelou essencial. O Capítulo 1 explorou as dinâmicas da governança global da educação, mapeando a crescente influência de atores supranacionais e a consolidação de uma agenda internacional focada na mensuração,

comparação e eficiência dos sistemas educativos. Evidenciou-se como as avaliações em larga escala emergiram enquanto ferramentas privilegiadas dessa nova arquitetura de poder, funcionando não apenas como termómetros de desempenho, mas também como indutores de reformas e alinhadores de políticas nacionais a padrões internacionais. Essa discussão permitiu contextualizar a proeminência que os testes e rankings adquiriram no discurso sobre qualidade educacional em múltiplas geografias.

Prosseguindo na construção do arcabouço conceitual, o Capítulo 2 aprofundou a noção de *accountability* educacional, um conceito polissémico e central nas reformas educativas das últimas décadas. Recorrendo a perspectivas como as sistematizadas por Afonso (2009), exploraram-se as diferentes facetas da responsabilização – burocrática, profissional, de mercado, democrática –, sublinhando como, no paradigma atual, as vertentes ligadas à performatividade mensurável através de testes e à publicitação de resultados (rankings) têm ganhado destaque.

Crucialmente, esse capítulo posicionou os gestores escolares, ou diretores de *campi* no caso do IFMA, como atores centrais nesse processo. Estes líderes institucionais não são meros executores passivos de políticas; eles atuam na intersecção das demandas externas com as culturas e necessidades internas, funcionando como filtros, intérpretes e, por vezes, reconfiguradores das políticas de *accountability*. Compreender a sua perspectiva tornou-se, assim, um elemento chave para decifrar a implementação concreta dessas políticas no chão da instituição.

Foi à luz deste enquadramento teórico que o Capítulo 3 se dedicou à investigação empírica, centrando-se na análise da visão dos diretores de *campi* do IFMA sobre os mecanismos de avaliação e responsabilização, com particular ênfase nos exames nacionais e na sua relação com a perceção de excelência institucional. Os resultados desta investigação, que constituem o cerne da contribuição empírica da tese, revelaram uma tendência predominante entre os gestores entrevistados: a forte associação entre a obtenção de bons resultados nos testes em larga escala e a aferição da qualidade e excelência do campus sob sua gestão. Esta perceção parece ancorar-se na visibilidade e no reconhecimento externo que tais resultados proporcionam, funcionando como um selo de qualidade perante a comunidade, órgãos de tutela e potenciais futuros alunos.

Contudo, a análise desenvolvida no mesmo Capítulo 3, em diálogo com a literatura crítica sobre o tema (Dale, 2010; Teodoro, 2020; Lingard *et al.*, 2013), problematizou as implicações desta visão hegemónica. A busca incessante por melhores posições nos rankings e

por um desempenho superior nos exames, embora compreensível do ponto de vista da gestão e da prestação de contas, encerra riscos significativos. O principal deles reside no potencial estreitamento do próprio conceito de educação e de qualidade educacional. A pressão por resultados pode levar a uma focalização excessiva do currículo e das práticas pedagógicas nos conteúdos e competências avaliados pelos testes, relegando para segundo plano outras dimensões formativas igualmente cruciais, como o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da autonomia, das competências socioemocionais e da formação cidadã. Gera-se, assim, uma tensão entre as demandas por performance mensurável e a missão educativa mais ampla e holística que se espera de uma instituição como o IFMA.

Os resultados sugerem que os diretores de *campi* do IFMA, enquanto "*gatekeepers*", encontram-se numa posição complexa e, por vezes, ambivalente. Por um lado, reconhecem a importância estratégica dos testes para a imagem e avaliação externa da instituição, adotando discursos e, possivelmente, práticas alinhadas com essa lógica de performatividade. Por outro lado, muitos poderão intuir ou mesmo testemunhar os efeitos redutores dessa pressão no cotidiano pedagógico.

A investigação aponta, portanto, para a necessidade urgente de uma reflexão aprofundada no interior do IFMA – e extensível a outras instituições em contextos similares – sobre o que efetivamente constitui a "excelência institucional". Conforme alertam autores como Santos (2001) e Teodoro (2020), é fundamental questionar a hegemonia dos testes como única ou principal métrica de qualidade, buscando incorporar uma visão mais multidimensional e contextualizada do sucesso educativo, que valorize também a inclusão, a equidade, a inovação pedagógica, o bem-estar da comunidade acadêmica e a relevância social da formação oferecida.

Nesse sentido, a principal contribuição desta tese reside em trazer à luz as perspectivas dos atores locais – os diretores de *campi* – que operam na linha da frente da implementação das políticas educacionais, oferecendo uma visão matizada de como as tendências globais de avaliação e accountability são percebidas e vividas num contexto institucional específico e relevante do Brasil. Ao dar voz a estes "*gatekeepers*", o estudo ilumina os dilemas, as tensões e as estratégias de navegação que caracterizam a gestão educacional contemporânea, contribuindo para uma compreensão mais fina dos processos de recontextualização das políticas globais no plano local. Demonstra-se que a recepção dessas políticas não é um processo linear ou homogêneo, sendo moldada pelas interpretações, prioridades e constrangimentos percebidos pelos gestores.

Reconhecem-se, contudo, os limites inerentes a esta investigação. O foco centrou-se predominantemente nas perceções e discursos dos diretores de *campi*, sendo que futuras investigações poderiam aprofundar a análise observando as práticas de gestão concretas e como estas efetivamente impactam o trabalho docente e a experiência discente. Seria igualmente enriquecedor triangular as perspetivas dos diretores com as de outros atores da comunidade académica, como professores, coordenadores pedagógicos e estudantes, para obter um quadro mais completo das dinâmicas institucionais face às avaliações em larga escala. Adicionalmente, o estudo concentrou-se na realidade do IFMA, sendo necessária cautela na generalização dos achados para outros Institutos Federais ou outros contextos educativos sem estudos comparativos adicionais que considerem as especificidades regionais e institucionais.

Não obstante estas limitações, a tese abre caminhos para futuras pesquisas. Sugere-se a pertinência de estudos longitudinais que acompanhem as mudanças nas perceções e práticas dos gestores do IFMA ao longo do tempo, face a novas políticas ou alterações nos sistemas de avaliação. Investigações que explorem modelos alternativos de avaliação e accountability, que busquem integrar indicadores qualitativos e quantitativos e que promovam uma participação mais democrática da comunidade na definição do que constitui qualidade, seriam de grande valor. Da mesma forma, pesquisas que analisem o impacto específico das políticas de avaliação nos currículos e nas práticas pedagógicas da educação profissional e tecnológica, considerando as suas especificidades, representam um campo fértil a ser explorado.

Em suma, esta tese procurou desvelar a complexa trama que se tece na interface entre os imperativos globais da avaliação e as realidades locais da gestão educacional no IFMA. Os diretores de *campi* emergem como figuras centrais nessa dinâmica, atuando como mediadores cruciais, cujas perceções e ações moldam a forma como a instituição responde às pressões por performatividade. A forte vinculação percebida entre resultados de testes e excelência institucional, embora estratégica, alerta para o risco de uma visão reducionista da educação. Torna-se evidente a necessidade de fomentar um debate contínuo e crítico sobre os múltiplos significados da qualidade educacional, que vá além das métricas padronizadas e que reafirme o compromisso com uma formação integral, cidadã e socialmente relevante. Ecoando a epígrafe de Saramago que abriu a introdução, é preciso questionar o "crédito" que se dá às métricas e palavras que dominam o discurso educacional, buscando uma verdade mais complexa e contextualizada sobre o valor da educação. O desafio, para o IFMA e para sistemas educativos em toda parte, reside em equilibrar as demandas por prestação de contas com a salvaguarda da

riqueza e diversidade do projeto pedagógico, assegurando que as raízes locais da escola, como lembrou Teodoro (2020), possam florescer mesmo sob a influência dos ventos globais.

Referências

- Acco, M. A. (2018). Os Estados, o sistema-mundo capitalista e o sistema interestatal: uma leitura crítica das contribuições de Immanuel Wallerstein The states, the capitalist world system and the interstate system: a critical analysis on the contributions of Immanuel Wallerstein. *Revista de Economia Política*, 4, 708–730. <https://doi.org/10.1590/0101-35172018-2653>.
- Addey, C. (2017). Golden relics & historical standards: how the OECD is expanding global education governance through PISA for Development. *Critical Studies in Education*, 58(3), 311–325. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1352006>.
- Addey, C., Sellar, S., Steiner-Khamsi, G., Lingard, B. & Verger, A. (2017). The rise of international large-scale assessments and rationales for participation. *Compare*, 47(3), 434–452. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1301399>
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000100005>.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo que conta em educação é mensurável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares accountability. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13–29.
- Afonso, A., & Gonzalez, W. (2018). Desafios da educação profissional e tecnológica: novas faces dos mesmos problemas. *ComCiência Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, Dossiê Emprego e Profissões*. https://www.comciencia.br/desafios-da-educacao-profissional-e-tecnologica-novas-faces-dos-mesmos-problemas/#_ftn2
- Antonio, L. A. (2018). *Mudança na permanência: análise da implantação dos Cursos Técnicos Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-Fase I*.
- Azevedo, J. M. L. (2008). *A Educação como Política Pública* (3rd ed.). Autores Associados.
- Azevedo, L. A., Shiroma, E. O., & Coan, M. (2012). As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *Boletim Técnico Do Senac*, 38(2), 27–40.
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>

- Ball, S. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. www.curriculosemfronteiras.org
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 539-564.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bauer, A. (2019). Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. *Educação & Realidade*, 44(1), 1-28. <https://doi.org/10.1590/2175-623677006>
- Benavot, A., & Naidoo, J. (2018). A new era for education in the global development Agenda. *Childhood Education*, 94(3), 10-15. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1475676>
- Bianchi, A. (2014). O conceito de estado em Max Weber. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 92(92), 79-104. <https://doi.org/10.1590/s0102-64452014000200004>
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL.
- Bourdieu, P. (2001). *Lições da aula* (2nd ed.). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (2014). Sobre o Estado. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Polity Press.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J.-Claude. (1999). *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. São Paulo: Vozes.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (2017). *Reforming education and changing schools : Case studies in policy sociology* (S. J. Ball & A. Gold, Eds.; 5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.7324/9781315412139>
- Burušić, J., Babarović, T., & Velić, M. Š. (2016). School effectiveness: An overview of conceptual, methodological and empirical foundations. In *School Effectiveness and Educational Management: Towards a South-Eastern Europe Research and Public Policy Agenda* (pp. 5-26). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29880-1_2
- Carnoy, M. (2016). Educational Policies in the Face of Globalization: Whither the Nation State? In K. E. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (1^a, pp. 27-42).
- Carvalho, L. M. (2012). The fabrications and travels of a knowledge-policy instrument. *Emotion Review*, 11(2), 172-188. <https://doi.org/10.2304/erj.2012.11.2.172>
- Carvalho, L. M. (2016). Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. *Educação e Sociedade*, 37(136), 669-683. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166669>

- Casassus, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, 114: 7-28.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede* (Vol. 1, R. V. Majer, Trad.). São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2002). *A era da informação: economia, sociedade e cultura* (6th ed., Vol. 1). São Paulo: Paz e Terra.
- Colombo, I. M. (2020). Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? *Educar Em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71886>.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (2020). Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Cóssio, M. D. F. (2018). A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. *Educação*, 41(1), 66. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>.
- Costa, A. G., & Vidal, E. M. (2020). Concepções e implicações da Accountability educacional no Brasil: o estado da questão (2006 - 2018). *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1–23. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13903>.
- Costa, A. M. F. da, & Nascimento, J. M. do. (2016). Reflexões sobre a formação técnica, científica e humanística no ensino de 2º grau técnico profissionalizante a partir da lei decreto 5.692/71. *Revista Brasileira Da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(6), 40. <https://doi.org/10.15628/rbept.2013.3559>.
- Cunha, L. A. (2000). Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 111, 47–69. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300003>.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423–460. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000200007>.
- Dale, R. (2010). The sociology of education and the state after globalisation. *Educacao e Sociedade*, 31(113), 1099–1120. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000400003>.
- Dale, R., Robertson, S. L., Martens, K., Rusconi, A. & Lutz, K. (2007). *New Arenas of Global Governance and International Organisations: Reflections and Directions*. <http://susanleerobertson.com/publications/>.

- Dutra, R. S., Dutra, G. B. M., Parente, P. H. N., & Paulo, E. (2019). O que mudou no desempenho educacional dos Institutos Federais do Brasil? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 27(104), 631–653. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701777>.
- Edwards Jr., D. B. (2018). The Global Education Policy Field: Characterization, Conceptualization, Contribution. In *The Trajectory of Global Education Policy* (pp. 1–30). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-50875-1_1.
- Fernandes, F. das C. de M., & Tabosa, W. A. F. (2018). *Instituto Federal: uma organização composta de organizações*. Natal: IFRN. <http://memoria.ifrn.edu.br>
- Fonseca, C. (2019). O Multilateralismo na Política Externa do Brasil: um meio com diferentes fins. In S. (coord.) Fernandes & L. (coord.) Simão (Eds.). *O multilateralismo: conceitos e práticas no século XXI* (pp. 192–212). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1750-3>
- Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.*, 28(100), 1129–1152.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In T. T. da Silva & P. Gentile (Eds.), *Escola S. A. : Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo*. CNTE.
- Gil, A. C (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, L. M. & Vidal, E. M. (2022). Accountability educacional no Brasil: significados, desafios e críticas. *Research, Society and Development*, 11(4), e37911427567. 2022<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27567>.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA “effect” in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grenfell, M. (2018). Metodologia. In M. Grenfell (Ed.), *Bourdieu: Conceitos fundamentais* (pp. 276–295). Vozes.
- Harvey, D. (1992). *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola.
- Hughes, O. (2010). Does Governance Exist. In *The New Public Governance?: Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance* (pp. 87–104).
- Ianni, O. (2001). *Teorias da globalização* (9ª). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Instituto Brasileiro Geográfico e Económico (2020). *IBGE/ Cidades@/ Maranhão Panorama*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>
- International Education Association (2021). *Studies*. <https://www.iea.nl/studies>

- Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2020). *Diretrizes Operacionais*. São Luís: IEMA.
- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2018a). *Instituto Federal do Maranhão : Ministério da Educação*. <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>
- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2018b). *Onde estamos : IFMA*. <https://portal.ifma.edu.br/instituto/campi/>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. (2016). *Institutos federais alcançam média similar à de países desenvolvidos em exame internacional*. <https://www2.ifmg.edu.br/portal/noticias/alunos-de-institutos-federais-alcancam-media-de-paises-desenvolvidos-em-exame-internacional>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2010). *Países Ibero-americanos têm questionamentos ao Pisa similares*. INEP <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/paises-ibero-americanos-tem-questionamentos-ao-pisa-similares>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório pedagógico: ENEM 2011-2012*. INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar*. INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020a). *BRASIL no PISA 2018*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020b). *IDEB- resultados e metas*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020c). *Metas*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/metas>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020d, January 21). *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio*. <http://portal.inep.gov.br>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021a). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021b). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019*. INEP.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021c). *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020*. INEP.
- Instituto Reuna. (2021). *Relatório anual*.
https://biblioteca.institutoreuna.org.br/Reuna_Relatorio2021_2022.05.27.pdf
- Jakobi, A. P. (2012). International organisations and policy diffusion: The global norm of life-long learning. *Journal of International Relations and Development*, 15(1), 31–64.
<https://doi.org/10.1057/jird.2010.20>
- Kamens, D. H., & McNeely, C. L. (2010). Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. *Comparative Education Review*, 54(1), 5–25.
<https://doi.org/10.1086/648471>
- King, K. (2017). Lost in translation? The challenge of translating the global education goal and targets into global indicators. *Compare*, 47(6), 801–817.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1339263>
- Kuenker, A. Z. (1995). A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. *Ensaio*, 6 (20), 365–384.
- Leão, H. C. R. S., & Valente Júnior, A. S. (2018). Perfil Econômico do Maranhão. *Informe ETENE*.
- Leher, R. (1999). Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, 1(3), 19–30.
- Leuze, K., Martens, K., & Rusconi, A. (2007). *New Arenas of Education Governance-The Impact of International Organizations and Markets on Education Policy Making* (K. Leuze, K. Martens, & A. Rusconi, Eds.). Palgrave Macmillan.
- Lima, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82–88.
- Lima, L. C. (2011). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. C. (org) Lima (Ed.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Fundação Manuel Leal.

- Lima, M. A. M., Gomes, C. A. S., Corrêa, D. M. M. C., & Pinheiro, T. S. de M. (2013). História da avaliação institucional do ensino superior brasileiro : um recorte entre os anos 1970 a 2010. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1),1-14. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/180107>.
- Lingard, B., & Rizvi, F. (2012). A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. In R. Cowen, A. M. Kazamias, & E. Ulterhalter (Eds.), *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas* (Vol. 1, pp. 531–551). UNESCO, CAPES. <http://www.capes.gov.br/>
- Lingard, B., & Sellar, S. (2016). The Changing Organizational and Global Significance of the OECD's Education Work. In K. E. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp. 357–373).
- Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments. In *Journal of Education Policy*, 28(5), 539–556. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042>.
- Lingard, B., Sellar, S., & Lewis, S. (2017). Accountabilities in schools and school systems. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.74>
- Machado, C., & Alavarse, O. M. (2014). Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. *RBP AE*, 30(1), 63–78.
- Mainardes, J. (2006). A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27, 47–69. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>
- Mainardes, J., Ferreira, M. dos S., & Tello, C. (2011). Análise de políticas:fundamentos e principais debates teórico - metodológico. In *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 143–172). Cortez. <https://www.researchgate.net/publication/264044968>
- Maranhão. (2019). *Plano Plurianual*.
- Ministério da Educação. (2009, January 18). *Um século de constante evolução*. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/mapa.pdf>
- Ministério da Educação. (2010). *Centenário de Educação Profissional e Tecnológica*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

- Medeiros Neta, O. M., Pereira, M. D. L., Rocha, S. R., & Nascimento, F. D. L. S. (2018). A educação profissional nas leis de diretrizes e bases na educação: pontos e contrapontos. *HOLOS*, 4, 172–189. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6982>
- Menezes, E. T. de. (2001). Verbete bolsa-escola. In *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. Midiamix Editora. <https://www.educabrasil.com.br/bolsa-escola/>
- MERCOSUL. (2021). *Em Poucas palavras - MERCOSUL*. <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>.
- Moraes, L. F. R. de, Maestro Filho, A. del, & Dias, D. V. (2003). O paradigma weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(2), 57–71. <https://doi.org/10.1590/s1415-65552003000200004>
- Morgan, C. (2007). *OECD Programme for International Student Assessment: Unraveling a Knowledge Network*.
- Moura, D. H., & Henrique, A. L. S. (2012). PROEJA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES. *HOLOS*, 2, 114–129.
- Mullis, I. V. S. (2002). *Background Questions in TIMSS and PIRLS: An Overview*. <http://www.nagb.org/release/Mullis.doc>.
- Mundy, K. (1999). Educational multilateralism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible. *International Journal of Educational Development*, 19(1), 27–52. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00054-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00054-6)
- Mundy, K. (2007). Global governance, educational change. *Comparative Education*, 43(3), 339–357. <https://doi.org/10.1080/03050060701556281>
- Neto, J. L. H. (2007). Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5).
- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–438. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162002>
- O’Flaherty, J., & Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031–1049. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2021). *UNESCO: Construindo paz nas mentes de homens e mulheres*. <https://en.unesco.org/>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. OECD Publications.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2000). *Measuring student knowledge and skills : the PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. OECD Publications.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2002). *PISA 2000 Technical Report* (R. Adams & M. Wu, Eds.). OCDE Publications. www.oecd.org/
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2015). Graph 2.1 - Participation in international large-scale assessments (ILSA), 1965-2015. In *The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000-2015*(PISA). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264246195-graph1-en>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*(PISA). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do* (PISA). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2019c). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*(PISA, Vol. 1). OECD Publishing.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2019d). *PISA 2018 Results (Volume II) WHERE ALL STUDENTS CAN SUCCEED* (PISA, Vol. 2). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2020a). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2020b). *Reader's Guide to the School Report PISA for Schools*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools/PISA%20for%20Schools%20-%20Reader's%20Guide.pdf>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2021a). *About the OECD*. <https://www.oecd.org/about/>

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2021b). OCDE HOME. <https://www.oecd.org/>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Institute for Statistics. (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. PISA, OECD Publishing. www.uis.unesco.orgwww.oecd.orgwww.unesco.org/publicationswww.SourceOECD.org
- Oliveira, D. A., Duarte, A. W. B., & Clementino, A. M. (2017). A nova gestão pública no contexto da escola e os dilemas dos(as) diretores(as). *RBP AE*, 33(3), 707–726.
- Organização das Nações Unidas. (n.d.). *History of the United Nations*. Retrieved July 3, 2021, from <https://www.un.org/en/about-us/history-of-the-un>
- Osborne, S. P. (2010). The (New) Public Governance: a suitable case for treatment? In S. P. Osborne (Ed.), *The New Public Governance?: Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance* (1st ed., pp. 01–16). Routledge.
- Otranto, C. R., & Paiva, L. D. C. (2016). Contextos Identitários dos Institutos Federais no Brasil: implicações da expansão da educação superior. *Educação e Fronteiras On-Line*, 6(16), 7–20. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/5703/2908>
- Pacheco, E. M. (2011). *Os institutos federais : uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna.
- Parecer CNE/CEB n. 16. Pub. L. No. Parecer nº 16/99, Diário Oficial da União (1999). <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb016.pdf>
- Pereira, F. N., Cid, A. F., Quelhas, O., Bonina, N., Vieira, J., & Marques, V. (2017). Nova Gestão Pública e Nova Governança Pública: Uma análise conceitual comparativa. *Revista Espacios*, 38(07). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n07/a17v38n07p06.pdf>
- Pereira, R. S. (2016). *A política de competências e competências na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*.
- Peroni, V. M. V. (1999). *A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90*.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Educational knowledge: changing relations between the state, civil society, and the educational community*. State University of New York Press.

- Portaria 1.291, de 30 de dezembro de 2013. (2013). Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. *Diário Oficial da União*, 253,10.
- Prinsloo, P. (2020). *Big data in education. The digital future of learning, policy and practice*. 29:1-2, 183–186. <https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1690546>
- Pronko, M. (2015). O Banco Mundial no campo internacional da educação. In J. M. M. Pereira & M. Pronko (Eds.), *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)* (pp. 89–112). EPSJV.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal government. *Journal of Education Policy*, 18, 459-480. doi:10.1080/0268093032000124848.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Published by Basic Books.
- Ribeiro, R. A. (2006). A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil-Estados Unidos. *Perspectivas*,30, 151–175.
- Rizvi, F. , & Lingard, B. (2020). The State of Education Policy: The Policy Sociology of Roger Dale. In *Education, globalisation and the state: essays in honour of Roger Dale* (Bonal, Xav, Vol. 38, pp. 55–65). Peter Lang.
- Robertson, S., & Verger, A. (2012). A origem das parcerias público privada na governança global da educação. *Educacao e Sociedade*, 33(121), 1133–1156. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012>
- Rocher, T., & Hastedt, D. (2020) *.International large-scale assessments in education: a brief guide IEA Compass: Briefs in Education, Nº10*. IEA.
- Romanelli, O. de O. (1986). *História da Educação no Brasil (1930/1973)* (8th ed.). São Paulo: Vozes.
- Rosa, V., & Araújo, A. L. (2025). How PISA is becoming a “big science” project. In Teodoro, A. (Ed.), *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance: Risks, Limitations, and Humanistic Alternatives* (pp. 187-197). Routledge.
- Rosa, V. A., Maia, J. S., Mascarenhas, D., & Teodoro, A. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: Uma análise comparativa: PISA, TIMSS and PIRLS in Portugal: A comparative analysis. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 94–120. <https://doi.org/10.21814/rpe.18380>

- Rosa, V., Maia, J. S., & Mascarenhas, D. (2020). O contributo dos inquéritos internacionais na área da educação (PISA, TIMSS e PIRLS) para a formação dos docentes. In C. Galego (Ed.), *Profissionalidade Docente Desafios na Formação de Professores* (1st ed., pp. 102–108). Edições Universitárias Lusófonas. www.ceied.ulusofona.pt
- Ruggie, J. G. (1992). Multilateralism: the Anatomy of an Institution. In *Source: International Organization* (Vol. 46, Issue 3).
- Sainz, J., & Sandoval-Hernández, A. (2020). Nuevos datos, nuevos retos: Iberoamérica en las últimas Evaluaciones educativas. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 84(1), 9–13. <https://doi.org/10.35362/rie4121>
- Santos Filho, J. C. (2018). Avaliação da educação superior no brasil: breve histórico, desafios e perspectivas. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 253–274.
- Santos, B. S. (2001). Boaventura de Sousa Santos: Os processos de globalização. In *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (764th ed., Vol. 1, pp. 31–99).
- Santos, B.S. (2005). A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 7–44. <https://doi.org/10.4000/rccs.979>
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus (Pandemia Capital)* (kindle). São Paulo: Boitempo.
- Saramago, J. (1988). *O ano da morte de Ricardo Reis* (kindle). Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710–725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>
- Senado Federal. (2017). LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. In *Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas*. Brasília: Coordenação de Edições Técnica.
- Sene, J. E. (2008). Reformas educacionais na América Latina. *Ar@ Cne: Revista Electrónica de Recursos En Internet Sobre Geografía y Ciencias Sociales*. www.ub.edu/geocrit/ aracne/aracne-105.htm
- Shiroma, E. O., & Zanardini, I. M. S. (2020). Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 24(esp. 1), 693–714. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13785>
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. de, & Olinda, E. (2002). *Politica educacional* (2nd ed.). DP&A.

- Silva, J. K. L., & Mozar, J. de B. (2018). O uso da abordagem relacional de Bourdieu nos Estudos Organizacionais: uma revisão integrativa. *XXI SEMEAD Seminários Em Administração*.
- Silva, L. L. . S., & Azevedo, M. A. (2012). Reforma Educativa a partir dos anos de 1990: implementação na América Latina e Caribe, e particularidades brasileiras. *HOLOS*, 28(2), 250–260.
- Silva, R. C. D., & Melo, S. D. G. (2018). ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. *Educação & Realidade*, 43(4), 1385–1404. <https://doi.org/10.1590/2175-623684906>
- Souza, Â. R. de. (2016). A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação - Periódico Científico Editado Pela ANPAE*, 32(2), 463. <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63947>
- Steiner-Khamsi, Gita. *The Global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College. 2004.
- Stoer, S. R. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação | Education and Globalization: Between Regulation and Emancipation | Éducation et globalisation : entre la régulation et l'émancipation. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33–45. <https://doi.org/10.4000/rccs.1254>
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação* (Vol. 9). Cortez.
- Teodoro, A. (2008). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas: Evidências e possibilidades. In A. (Org.) Teodoro (Ed.), *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação: Estudos Iberoamericanos* (pp. 19–38). Liber Livro Editora Ltda.
- Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Liber Livro.
- Teodoro, A. (2016). Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em Aberto*, 29, 41–52.
- Teodoro, A. (2020). *Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education: education reform and the challenges of neoliberal globalization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013686>
- Teodoro, A. (2025). *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance: Risks, Limitations, and Humanistic Alternatives* (pp. 187-197). Routledge.

- Thiry-Cherques, H. R. (2006). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, 40(1), 27–53. <https://doi.org/10.1590/s0034-76122006000100003>
- Todos Pela Educação. (2020). *O que é e como funciona o Fundeb?* <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb/>
- Todos Pela Educação. (2021). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*. São Paulo: Moderna.
- Torres, C. A. (2013). The secret adventures of order: globalization, education and transformative social justice learning. *Rev. Bras. Estud. Pedagog. (Online)*, 94, 661–676. <http://en.wikipedia.org/wiki/>
- Universidade Estadual do Maranhão (2021). *ODS: Apresentação*. Retrieved January 22, 2022, from <https://ods.uema.br/apresentacao/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Education for people and planet: creating sustainable futures for all*. Global Education Monitoring Report .
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>
- United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2nd August 2015. New York: United Nations. United Nations. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- UNRIC. (2018). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável*. www.unric.org/pt
- Vaz, L. G. D., Vaz, D. D. B., & Vaz, L. B. (2009). Índícios de ensino técnico/profissional no Maranhão:1612-1916. *Revista HISTEDBR On-Line*, 97–107.
- Verger, A., & Parcerisa, L. (2018). Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers. In A. Wilkins & A. Olmedo (Eds.), *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research*. Bloomsbury.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse*, 40(2),48–270 . <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>

- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2018). Global Education Policy and Global Education Policy and International Development: A Revisited Introduction. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development New Agendas, Issues and Policies* (2^a, pp. 01–310). Bloomsbury Academic.
- Vidor, A., Rezende, C., Pacheco, E., & Caldas, L. (2011). Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008: Comentários e reflexões. In E. (org.) Pacheco (Ed.), *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna .
- Villani, M., & Oliveira, D. A. (2018). Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Educacao and Realidade*, 43(4), 1343–1362. <https://doi.org/10.1590/2175-623684893>
- Viseu, S., & Miguel Carvalho, L. (2018). Think Tanks, Policy Networks and Education Governance: The Emergence of New Intra-national Spaces of Policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3664>
- Wallerstein, I. (2004). *World-Systems Analysis: An Introduction*. Duke University Press.
- Wolff, L. (2006). Las evaluaciones educacionales en América Latina: avance actual y futuros desafíos. In P. Arregui (Ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en America Latina* (pp. 13–52). Preal.
- World Bank. (2021). *World Bank Group - International Development, Poverty, & Sustainability*. <https://www.worldbank.org/en/home>
- Wößmann, L. (2007). International Evidence on School Competition, Autonomy, and Accountability: A Review. *Peabody Journal Of Education*, 82(2–3), 473–497. <https://doi.org/10.1080/01619560701313176>
- Zapp, M. (2017). The World Bank and Education: Governing (through) knowledge. *International Journal of Educational Development*, 53, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.11.007>
- Zapp, M. (2020). The authority of science and the legitimacy of international organisations: OECD, UNESCO and World Bank in global education governance. *A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1702503>

Apêndice 1 - Questionário aplicado aos Diretores

Link de acesso ao questionário:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScjQ49lPIH0kEgNwLHM6UrJVrmVyuvUuFPh4rQePyUpQ0mjAg/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>



INSTITUTO
DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Pesquisa sobre como os instrumentos de governança epistêmica, nomeadamente os testes em larga escala, são considerados pelos diretores dos campi do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, nas políticas e práticas de gestão do campus.

Prezado/a Diretor/a,

Este questionário integra a etapa de pesquisa relativa à tese de doutoramento da pesquisadora Ana Lourdes Alves de Araújo, e tem como objetivo "*compreender em que medida os testes em larga escala podem ser considerados nas políticas e práticas dos gestores dos campi do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão.*

O presente questionário está dividido em três partes: (I) Perfil dos Diretores, (II) Perfil dos Campi; (III) Prática de Gestão e Políticas dos Campi.

Considerando a grande responsabilidade do papel do gestor de instituições de ensino da Rede Federal no campo educacional brasileiro, contamos com a sua colaboração em dedicar 10 minutos de seu tempo para o preenchimento do questionário online. Com seu apoio, esperamos contribuir com o fortalecimento da pesquisa e a produção científica sobre a educação profissional no Maranhão.

Os dados fornecidos serão mantidos em sigilo, somente os pesquisadores terão acesso e se responsabilizarão pela sua guarda e confidencialidade até que os dados estejam obsoletos para fins de estudo e sejam devidamente descartados.

A pesquisa submetida ao comitê de ética vinculado à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa - PT, também obedece aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução CNS nº. 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde no Brasil.

O preenchimento deste questionário poderá expor os participantes a riscos mínimos como cansaço, desconforto pelo tempo gasto no preenchimento do questionário, e ao relembrar algumas sensações diante do vivido com situações desgastantes. Se isto ocorrer você poderá interromper o preenchimento dos instrumentos e retomá-los posteriormente, se assim o desejar. Não há obrigatoriedade em participar e, mesmo tendo aceitado fazer parte do estudo, poderá desistir e retirar seu consentimento a qualquer momento.

Não há condicionantes para suas respostas, todas são válidas, desde que expressem, com a máxima precisão possível, a percepção do entrevistado/a sobre sua própria atividade laboral e ambiente de trabalho em que atua.

As informações geradas servirão de base para futuras publicações que serão realizadas em periódicos específicos da área da educação a serem divulgados o mais breve possível.

Em caso de dúvidas, necessidades ou qualquer dano, é nossa responsabilidade a assistência durante toda a pesquisa, com duração de 30 dias, bem como garantido o livre acesso a todas as informações de esclarecimento adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Agradecemos imensamente a sua colaboração.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos:

Doutoranda Ana Lourdes Alves de Araújo (ULHT)

annaraujo@gmail.com

Whatsapp +55 98 98432-6262

Prof Doutor António Teodoro

teodoroantonio@gmail.com

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo. Estou satisfeito(a) com as informações apresentadas e com as orientações recebidas quanto ao teor de tudo o que aqui foi mencionado. Compreendo a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

☐ Sim, concordo com minha participação no estudo.

☐ Não, concordo com a minha participação.