

## A CULTURA DA AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS<sup>1</sup>

Alex Vieira da Silva <sup>2</sup>

Givanildo da Silva <sup>3</sup>

Edlene Cavalcanti Santos <sup>4</sup>

### RESUMO

A cultura da avaliação no contexto das políticas educacionais é resultado das reformas do Estado brasileiro na década de 1990, tendo como concepção política a gestão gerencial. Esta pesquisa tem como objetivo dialogar sobre a cultura da avaliação nas políticas educacionais e suas repercussões na organização da escola, no trabalho do professor e na relação com a função social da escola. Como aporte teórico-metodológico, utilizou-se a abordagem qualitativa, por meio das pesquisas bibliográfica e documental, mediante um levantamento de estudos e legislação que tratam da discussão. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as políticas educacionais pós-1990 implementaram a cultura da avaliação em uma perspectiva de responsabilização, sendo os profissionais da educação responsabilizados pelos resultados, em decorrências das avaliações em larga escala que foram desenvolvidas desde a reforma do Estado brasileiro.

**Palavras-chave:** Política educacional, Cultura da avaliação, avaliação.

### Introdução

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas, no Brasil na América Latina, como o período de reformas do Estado a partir dos preceitos neoliberais. A conjuntura política, social e econômica esteve centrada em mudanças nos paradigmas administrativos direcionando ações e legislações que se orientaram pela organização do mercado, repercutindo nas organizações sociais e na condução de novas formas de trabalho.

O resultado das eleições que consolidou Fernando Collor de Mello (1990-1992) e, posteriormente, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), como Presidentes da República do Brasil, contribuiu para as tratativas neoliberais nos governos brasileiros. Este último foi o principal agente das reformas administrativas, as quais estiveram centradas em redirecionar papéis para a sociedade civil, por meio das Organizações não-governamentais, de modo que fossem responsáveis pelas demandas do Estado, sendo este um avaliador e monitorador das atividades.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado de uma pesquisa intitulada “O IDEB e suas implicações para a função social da escola pública”, financiada pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Edital 003/2022. A referida pesquisa ainda está em desenvolvimento (2022-2024) e os resultados que são apresentados neste recorte são parciais.

<sup>2</sup> Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), [alexpedufal@gmail.com](mailto:alexpedufal@gmail.com);

<sup>3</sup> Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), [givanildopedufal@gmail.com](mailto:givanildopedufal@gmail.com);

<sup>4</sup> Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, líder do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), [edleneufal@gmail.com](mailto:edleneufal@gmail.com).



O Presidente Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro ano de mandato, criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE/1995-1998), que teve como ministro Luiz Carlos Bresser Pereira para reorganizar o Estado brasileiro, a partir das diretrizes neoliberais, apresentadas na proposta de governo. A justificativa da reorientação para as mudanças administrativas, de acordo com o documento que norteou a Reforma, define que “o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar a sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, [...] o agravamento da crise fiscal, e por consequência, da inflação” (BRASIL, 1995, p. 9). O argumento proclamado está centrado em uma questão administrativa, portanto, era necessário reformar para alcançar os patamares indicados pelo mercado.

De acordo com Apple (2005), as reformas sofreram influências neoliberais, cuja mola propulsora para gerenciar toda as mudanças foi o mercado, havendo uma linha tênue entre a distinção entre o público e privado. A lógica que norteou todas as proposições foi a do mercado, de modo que as formas conjunturais do neoliberalismo causaram mudanças para as organizações sociais, as instituições públicas, na forma de se relacionar das pessoas e na incorporação da competitividade, da individualidade, da busca por eficiência e eficácia nas atividades realizadas (APPLE, 2005), bem como nas diferentes instâncias sociais.

No âmbito da educação foi possível perceber as influências na construção de paradigmas que estiveram centrados na articulação entre escola e empresa, sinalizando princípios e modelos administrativos que correspondessem aos interesses do mercado, na perspectiva de formar uma geração que estivesse à disposição para concretizar os objetivos do neoliberalismo, principalmente a classe trabalhadora, a partir de uma educação fragmentada e prescritiva, formando um exército de reserva para atender o sistema capitalista.

Neste contexto, o objetivo do texto é dialogar sobre a cultura da avaliação nas políticas educacionais e suas repercussões na organização da escola, no trabalho do professor e na relação com a função social da escola. O ponto de partida é a compreensão de que a função social da escola se caracteriza de acordo com a concepção de quem está conduzindo os processos, de modo que a sua função deve corresponder aos objetivos dos modelos em vigência. No caso específico do contexto neoliberal, as orientações estiverem pautadas em uma educação que correspondesse aos objetivos neoliberais.

## Metodologia

A abordagem qualitativa foi utilizada na pesquisa, compreendendo-a como aspecto que pode refletir sobre os diferentes elementos que estão sendo tratados, de modo a garantir uma visão ampla, percebendo as contradições, os anseios e os diferentes interesses no contexto da educação. Nessa dimensão, Minayo (1994, p. 21-22) esclarece que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis

Em relação à classificação, a pesquisa tem o objetivo de realizar um estudo exploratório, pois busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). As pesquisas de caráter exploratória são apresentadas na perspectiva de problematizar e enfatizar a temática como sinalizações importantes para a área, sendo um caminho inicial para aprofundar a discussão.

As técnicas de pesquisa desenvolvidas foram as bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico, de acordo com Gil (2002), pode ser entendido como um estudo exploratório, de modo que contribui para a familiaridade da temática. A identificação das fontes foi o primeiro caminho a ser definido com a finalidade de nortear as orientações, as visões e as posturas a serem desenvolvidas na pesquisa. Destacam-se como referências os estudos sobre Educação, Gerencialismo e Políticas Educacionais (APPLE, 2005; CANDAU, 2013; CASTRO, 2008; ARAÚJO; CASTRO, 2011); Cultura da Avaliação (AFONSO, 2000; SILVA; SANTOS, 2022; SILVA; SILVA; SANTOS, 2019).

Acerca da pesquisa documental, foi oportuna tê-la como técnica, uma vez que “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Desse modo, os documentos utilizados na pesquisa foram o Plano do Aparelho Diretor da Reforma do Estado (1995) e o Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, que instituiu a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

## Referencial teórico

A cultura da avaliação no contexto das políticas educacionais é resultado das reformas do Estado brasileiro na década de 1990, tendo como concepção política a gestão gerencial. O discurso das reformas gerenciais esteve centrado na modernização e na construção de estratégias fundamentadas no viés de cunho mercadológico. Nesse sentido, “em todo o setor público, passa-se a admitir o modelo de gestão descentralizada, com participação de usuários/clientes, que vão influenciar a formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional” (CASTRO, 2008, p. 392).

A gestão gerencial, na concepção de Castro (2008, p. 391), pode ser caracterizada:

[...] pela busca de eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos.

No contexto da escola pública, o gerencialismo impregnou uma cultura de responsabilização, de competitividade e de práticas organizativas que apresentaram mudanças ao papel dos profissionais da educação e à cultura escolar. As sinalizações das políticas educacionais, por meio dos programas e das normatizações, estabeleceram “uma nova cultura organizacional no interior das escolas, baseados nos princípios da gestão estratégica e do controle de qualidade, direcionada para a racionalização, eficiência e eficácia dos processos educativos” (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 94).

As mudanças surgiram como ponto de partida para os administradores e políticos na defesa de construção de uma escola de qualidade, cuja finalidade é ampliar e modernizar os processos pedagógicos para que todos possam estar contribuindo com o sucesso do serviço público. Mas, na verdade, o interesse nas reformas teve o interesse de consolidar o projeto político neoliberal na sociedade brasileira (CANDAUI, 2013).

O paradigma político neoliberal defende a interlocução entre as ações da escola pública com os princípios do mercado, pois para esta corrente o serviço público não tem qualidade, está defasado e não apresenta resultados favoráveis para atender as necessidades atuais. Dessa forma, a lógica gerencial seria a estratégia possível para ampliar os seus anseios, uma vez que na defesa dos neoliberais:

[...] os sistemas escolares são pesados e ineficazes, as despesas são excessivas e os investimentos improdutivos, as práticas pedagógicas são desatualizadas e ineficientes, a qualidade do ensino é muito baixa e está desvinculada das exigências postas pela transformação produtiva, os docentes estão pouco preparados para enfrentar novos desafios, os recursos didáticos são anacrônicos em fase do avanço das novas tecnologias, entre outras



características que evidenciam a profunda crise da educação (CANDAU, 2013, p. 32).

Nota-se que, para a corrente política neoliberal, a escola pública não apresentava nenhuma contribuição social, vivenciando uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade (CANDAU, 2008). Esta foi a defesa e a justificativa para a consolidação da cultura da avaliação nos moldes que se conhece atualmente. A avaliação em larga escala como direcionamento para consolidar os caminhos que foram defendidos na década de 1990 e foi encontrando espaço nas décadas seguintes.

A avaliação em larga escala, em uma perspectiva quantitativa, foi ganhando espaço no contexto das políticas educacionais de modo que as práticas educativas estão centradas em uma dimensão que repercute no currículo, na organização da escola e na concepção de educação que se vivencia nas experiências de formação. Na visão de Afonso (2000, p. 35), “a avaliação normativa e a ideologia de mercado estão, de algum modo, relacionadas de uma forma lógica, e ganham um outro sentido face às recentes mudanças nas políticas educativas”.

A avaliação na perspectiva gerencial é vista como um dispositivo de controle e de prestação de contas e de legitimação organizacional (AFONSO, 2000), repercutindo na forma de condução da gestão escolar, dos processos educativos e na difusão e construção do conhecimento. Nesse cenário, nos países em que tiveram como referência a gestão gerencial como princípio norteador das políticas educacionais, “a avaliação tem um papel fundamental porque ela permite uma informação sobre o sistema educativo que é percebida como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos consumidores da educação” (AFONSO, 2000, p. 19).

As reformas no Brasil, resultado nas orientações neoliberais, desenvolveram diferentes dispositivos que nortearam a cultura da avaliação. Ao longo do período de 33 anos (1990-2023), as políticas educacionais para a avaliação, é possível evidenciar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementadas pós-1990 desempenham o objetivo de analisar a qualidade da educação por meio de testes específicos. Na visão de Silva e Santos (2022, p. 299), “o SAEB é um conjunto de políticas avaliativas que visa apresentar os caminhos trilhados pela educação básica, por meio de testes realizados nas diferentes etapas da educação básica”.

Com o passar dos tempos, o SAEB foi ampliando as suas formas e dispositivos. Em 2007 o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com o objetivo de monitorar e apresentar a qualidade da educação brasileira, a

partir de testes padronizados, apontando resultados por escola, municípios, estados e Distrito Federal. O IDEB consolidou-se como dispositivo de controle, de responsabilização e de prestação de contas, sendo o instrumento que induz mudanças no currículo das escolas, nas estratégias didáticas e na forma de gestão e organização dos espaços educativos.

Para Silva, Silva e Santos (2019, p. 282), “o IDEB, em nosso país, tornou-se o principal diagnóstico técnico-quantitativo da educação básica, no quesito qualidade”. As políticas educacionais estão sendo norteadas com o objetivo de apresentar resultados para consolidar uma qualidade exclusivamente quantitativa. Assim, as orientações políticas “se tornaram espaços para padronizar o ensino, quantificar a aprendizagem e avaliar os atores envolvidos no processo pedagógico” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2019, p. 282)

Em 29 de junho de 2018, o governo federal publicou o decreto n. 9.432, cuja finalidade foi regulamentar a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. A referida normativa é resultado da cultura de avaliação que tem como premissa referendar as ideologias neoliberais, concretizando-as por meio de uma educação que esteja alinhando aos ditames do sistema capitalista e tenha como referência os preceitos neoliberais. Na próxima seção, é analisada a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica como resultado da influência do mercado para a educação pública.

## **Resultados e Discussão**

O contexto político-social no qual a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica foi construído e regulamento destaca-se como um período em que teve na Presidência da República Michel Temer (2016-2018), após o impedimento da Presidenta eleita Dilma Rousseff, em agosto de 2016. Esta sinalização é importante para demarcar as forças que estavam permeando a arena política e os ideais que estavam sendo objeto de disputa. Em síntese, o grupo que estava na administração central do Ministério de Educação foi o mesmo que esteve na década de 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), desenvolvendo os caminhos semelhantes para a orientação da política educacional.

Como já sinalizado, em 29 de junho de 2018, o governo federal publicou o decreto n. 9.432, regulamento a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. No primeiro artigo do decreto, em seu parágrafo único, é possível ver que “a Política [...] será orientada pelo disposto na Base Nacional Comum Curricular”, sinalizando que

toda referência para a Política será direcionada por um currículo padronizado e prescritivo, com a finalidade de direcionar os conteúdos a serem trabalhados nas escolas.

Em seguida, no artigo segundo, são apresentados os objetivos da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica: I - diagnosticar as condições de oferta da educação básica; II - verificar a qualidade da educação básica; III - oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais; IV - aferir as competências e as habilidades dos estudantes; V - fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e VI - promover a progressão do sistema de ensino (BRASIL, 2018).

Nota-se que os discursos gerenciais estão presentes nos objetivos da Política quando destacam a qualidade, o monitoramento, a competência e as habilidades como dimensões que são necessárias para a educação na perspectiva de melhorá-la. No entanto, são princípios e categorias que estão entrelaçadas com a gestão gerencial que repercutem no processo de organização da escola, nas condições de trabalho dos profissionais e na concepção de educação que está sendo desenvolvida. Para Araújo e Castro (2011), são diferentes formas que o gerencialismo sinaliza para operacionalizar as reformas administrativas nas escolas, incorporando os ideais do mercado.

O artigo terceiro da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica são apresentados os princípios que a regulamentam: I - igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola; II - garantia do padrão de qualidade; e III - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018). Acerca desses princípios cabe repercussão o segundo que versa sobre a qualidade da educação. A orientação posta nas políticas educacionais, na perspectiva neoliberal, é uma qualidade que tenha como eixo condutor o quantitativo, os resultados, a competição, a responsabilização.

É necessário refletir que a qualidade da educação é um aspecto polissêmico, complexo e multidimensional. Há diferentes conceitos que podem contribuir para a interpretação da referida categoria, mas a que se destaca nesta pesquisa é a qualidade referenciada socialmente, que resulta da gestão democrática e das condições de trabalho para os sujeitos envolvidos, discordando da perspectiva mercadológica de cunho neoliberal. A preocupação da qualidade referenciada socialmente se preocupa com dimensões “intelectual, cultural, social, ética e política, que não pode ser reduzida aos aspectos científicos e técnicos do processo pedagógico” (CANDAU, 2013, p. 40).

Os dispositivos que integram a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica são descritos no artigo quarto. São eles: I - o Sistema de Avaliação da



Educação Básica - Saeb; II - o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Enceja; e III - o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (BRASIL, 2018). Dando continuidade, no quinto artigo do decreto, é apresentado que o “Saeb é um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica”, que são: I - a Educação Infantil; II - o Ensino Fundamental; e III - o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Como parágrafo único do referido artigo, destaca-se que “o Saeb será realizado pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e contará com a coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas públicas e privadas brasileiras” (BRASIL, 2018).

No sexto artigo é apresentado que o Enceja tem como objetivo aferir as competências e as habilidades de: I - jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade própria; II - pessoas privadas de liberdade; ou III - pessoas que residem no exterior (BRASIL, 2018). Sobre o Enem, no sétimo artigo é visualizado que tem como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da educação básica (BRASIL, 2018). Enfatizando, ainda, no parágrafo único que “o Enem poderá ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior e aos programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante do ensino superior” (BRASIL, 2018).

Para finalizar, no oitavo artigo, é especificado que cabe ao Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep: I - implementar os procedimentos estabelecidos neste Decreto; II - definir a concepção pedagógica das avaliações e dos exames; III - definir a metodologia de aplicação e aferição dos resultados das avaliações e dos exames; e IV - editar as normas complementares necessárias ao cumprimento do disposto neste Decreto (BRASIL, 2018).

Em relação a definição da concepção pedagógica das avaliações e dos exames, nota-se que esta já está estabelecida no âmbito do Estado brasileiro desde a década de 1990, quando as políticas desenvolvidas, a partir do gerencialismo neoliberal, direcionaram modelos prontos para serem vivenciados pelas escolas. Nesse sentido, Candau (2013, p. 39) sinaliza que “o atual discurso sobre as reformas é muito sedutor e que, de fato, ganha adeptos inclusive entre adversários de outros tempos”.

Outra sinalização desenvolvida por Afonso (2000) é que os resultados dos testes realizados pelos estudantes podem trazer recursos, prêmios e prestígios para as escolas e a comunidade local, fazendo com que os profissionais respondam positivamente a este



modelo de educação. Assim, “tendo como pano de fundo a crença de que o mercado é o melhor árbitro do bem público, [...] é assim, uma séria ameaça à educação pública e à cidadania podendo tornar as escolas ainda mais estratificadas em termos de classe, raça e gênero” (AFONSO, 2000, p. 91).

As políticas educacionais, resultados da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, estão em sintonia com a lógica da exclusão, da competência e da competição, desconsiderando as especificidades de cada lugar, aspecto que prejudica o processo educativo. A padronização curricular, por meio da Base Nacional Comum Curricular, não é um caminho para promover a educação emancipatória que tenha como objetivo principal transformar a realidade e construir novas ações, oportunidades e possibilidades de vida para os estudantes.

### **Considerações finais**

O neoliberalismo e o gerencialismo foram e são marcantes no campo das reformas educacionais. Eles possibilitaram mudanças de paradigmas e construíram novas estratégias, influenciadas pela macro política governamental, que são desenvolvidas e reorganizadas até os dias atuais. A cultura da avaliação foi se fortalecendo ao longo dos tempos e alcançou seu ápice com a presença do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que norteia os currículos e as organizações escolares na perspectiva de alcançar resultados positivos.

A partir das reflexões desenvolvidas e dos caminhos percorridos nesta pesquisa, pode-se afirmar que os resultados evidenciaram que as políticas educacionais pós-1990 implementaram a cultura da avaliação em uma perspectiva de responsabilização, sendo os profissionais da educação responsabilizados pelos resultados, em decorrências das avaliações em larga escala que foram desenvolvidas desde a reforma do Estado brasileiro.

Cabe destacar que no contexto neoliberal e gerencial, a função social da escola é preparar os sujeitos da classe trabalhadora para o mercado do trabalho, sistematizando um modelo de educação prescritivo, pragmático e técnico. A educação, nesse sentido, fica limitada às orientações para o mercado, com estratificação social e objetivos distintos para a classe trabalhadora e para os detentores do poder/capital.

Por fim, a defesa que se faz é que a escola é o espaço da construção de múltiplos saberes e que todos os partícipes têm o direito à educação integral, ampla e diversificada, na perspectiva de escolher os caminhos a serem seguidos, quando chegar o tempo oportuno. Assim, a concepção de educação que necessita está em vigor é a democrática,

por meio de um currículo multidimensional, da avaliação formativa e da qualidade referenciada socialmente. Para que estas questões possam estar em evidência, os poderes públicos precisam ter a educação pública como prioridade para a transformação social, dialogando com os profissionais das escolas e a comunidade científica que tem como propósito defender a escola pública como espaço/sentido de desenvolvimento político, cultural e social. Eis, portanto, o desafio!

## Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. DP&A: Rio de Janeiro, 2005.

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE (1995). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Imprensa Nacional, novembro 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.432**, de 29 de junho de 2018.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, G.; SANTOS, I. M. A centralidade das avaliações externas e do currículo nas políticas educacionais. **ECCOM**, v. 13, n. 25, p. 297-311, jan./jun. 2022.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. O IDEB e as políticas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 1, p. 258-285, jan./mar. 2019.