



Os fundamentos da política de *accountability* no Programa AlfaMais para a alfabetização em Goiás¹


Flávia Martins Vieira²

 <https://orcid.org/0009-0009-3055-7823>

Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira³

 <https://orcid.org/0000-0002-1603-2088>

Lúcia Maria de Assis⁴

 <https://orcid.org/0000-0002-6380-2129>

Resumo

No âmbito das políticas educacionais de *accountability*, observa-se a relação entre qualidade e proficiência em testes *high stakes*. No que se refere à metodologia, o estudo caracteriza-se como exploratório, de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico e documental – realiza o levantamento e a análise de documentos oficiais e legais relacionados ao Programa AlfaMais Goiás. Nessa conjuntura, esta pesquisa propõe-se a analisar os fundamentos do referido programa em Goiás na busca pela compreensão dos ideários de avaliação e de qualidade educacional. Os resultados indicam que os processos avaliativos restringem a qualidade educacional a um único panorama, o desempenho estudantil, e induzem a criação de um quase-mercado educacional e de padrões de qualidade por meio de ações de marketing.

Palavras-chave: Avaliação. Accountability. Qualidade educacional. Alfabetização.

Los fundamentos de la política de rendición de cuentas en el Programa AlfaMais de alfabetización em Goiás

Resumen

En el ámbito de las políticas educativas de *accountability*, se observa la relación entre calidad y competencia en exámenes de alta exigencia (*high stakes*). Como metodología, el estudio se caracteriza por ser exploratorio, de enfoque cualitativo y de índole bibliográfico y documental, realizando el levantamiento y el análisis de documentos oficiales y legales relacionados con el Programa AlfaMais Goiás. En este contexto, esta investigación se propone analizar los fundamentos del mencionado programa en Goiás en busca de la comprensión de los idearios de evaluación y de calidad educativa. Los resultados indican que los procesos evaluativos limitan la calidad educativa a un único panorama: el rendimiento estudiantil, induciendo la creación de un cuasi-mercado educativo y estándares de calidad a través del marketing.

Palabras clave: Evaluación. Responsabilidad. Calidad educativa. Literatura.

¹ Esta pesquisa conta com o financiamento externo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

² Universidade Federal de Goiás, Goiânia: flavia_vieira@discente.ufg.br.

³ Universidade Federal de Goiás, Goiânia: professorricardoteixeira@ufg.br.

⁴ Universidade Federal de Goiás, Goiânia: luciaassis@ufg.br.

Introdução

No decorrer do processo sócio-histórico de reformas educacionais, empreendidas no Brasil a partir da década de 1990 sob a égide do neoliberalismo, constatam-se embates e reconfigurações⁵ quanto à regulação das políticas educacionais e do trabalho pedagógico. Nesse contexto os processos avaliativos e os níveis de proficiência ganham centralidade ao visarem melhorar os índices de qualidade educacional, de modo que os sistemas de ensino são conclamados a atender as novas demandas vislumbradas para a educação, as quais são enunciadas pelos organismos internacionais e demarcadas pelas políticas educacionais de *accountability*.

Em relação aos índices de qualidade educacional, denota-se que há distintas perspectivas de compreender e conceituar qualidade, as quais são engendradas a partir do referencial teórico adotado. Nesse viés, sua conceituação apresenta um caráter histórico, polissêmico e subjetivo e relaciona-se à compreensão e percepção de mundo, sociedade e educação. Ademais, os parâmetros elencados para a construção dos índices de qualidade atuam de modo a “qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202).

Há, no âmbito da formulação e implementação de políticas públicas e educacionais, uma circunstância sociopolítica de convergências e divergências entre os países e seus ajustamentos ao desenvolvimento em curso de reformas educacionais de cunho neoliberal que induzem ao processo de padronização de práticas e políticas. Esse processo ocorre, conforme Silva e Teixeira (2022), a partir da interposição de interesses empresariais, conciliações conservadoras e organismos multilaterais nas Conferências Mundiais de Educação, as quais firmam acordos e diretrizes internacionais que posteriormente serão materializados no ordenamento jurídico de cada país.

O Brasil insere-se nesse contexto, uma vez que articula os interesses de setores empresariais e da elite nacional aos princípios econômicos defendidos pelos organismos multilaterais. [...] Salienta-se que algumas leis definidas na Carta Magna, capazes de assegurar o direito à educação pública de qualidade, sofreram grandes alterações de conteúdo ao serem regulamentadas na LDB,

⁵ Tais embates e reconfigurações se referem, dentre outros fatores, a questões público-privadas na educação a partir de estratégias de centralização/descentralização, mecanismos de privatização e competitividade sob os princípios da Nova Gestão Pública (NGP) e de eficiência e eficácia dos processos de gestão do trabalho pedagógico.

cujo objetivo foi adaptar a estrutura da educação a um novo formato mais flexível, com maior interferência do mercado na oferta do serviço educacional, em comum acordo com os padrões de referência internacionais (Silva; Teixeira, 2022, p. 19-20).

Assim, a influência neoliberal e de organismos internacionais e multilaterais na educação produz novas perspectivas e demandas para essa área, o que culmina em reformas educacionais que “certamente impactam mais dramaticamente os países latino-americanos do que as nações centrais, dadas as fragilidades peculiares à periferia e porque é aí que se trava a luta mais avançada do neocapitalismo” (Apple, 2003, p. 16).

Observa-se a inter-relação entre os índices de qualidade e proficiência dos processos educativos e a implementação dos exames externos e de larga escala. Sob a justificativa de melhoria dos coeficientes de competitividade no cenário internacional, abre-se precedente para “o mais grave inconveniente da avaliação externa [que] é levar os professores e os alunos a concentrarem-se apenas nas competências e conhecimentos que serão necessários para ter sucesso nesta modalidade de avaliação” (Afonso, 2000, p. 41).

Nesse viés, a pesquisa elege como objetivo geral analisar os fundamentos históricos e políticos do Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada, o Programa AlfaMais Goiás, implementado pela Secretaria de Estado da Educação em Goiás (Seduc). Propõe-se, como objetivo específico, analisar os ideários de avaliação e de qualidade educacional – que enunciam diretrizes educacionais a partir do Guia AlfaMais – intrínsecos à implementação dessa avaliação.

Em relação à metodologia, o estudo caracteriza-se como exploratório, de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico e documental. Na base teórica, para a contextualização sociopolítica no âmbito das políticas educacionais, elege como fundamento teórico os estudos de Afonso (2000), Apple (2003), Assis e Amaral (2020), Dias Sobrinho (2003), Freitas (2013), Freitas (2012), Schneider e Nardi (2019) e Supowitz (2012). No âmbito da análise documental, realizaram-se o levantamento e a análise de documentos oficiais e legais relacionados ao Programa AlfaMais, dentre os quais destacam-se a *Lei n.º 21.071, de 9 de agosto de 2021* (Goiás, 2021a), que institui o Programa AlfaMais Goiás; a *Lei n.º 21.073, de 9 de agosto de 2021* (Goiás, 2021b), que implementa o quesito da premiação e bonificação; e o *Guia AlfaMais Goiás* (Goiás, 2023a), que apresenta os princípios, as diretrizes e as ações previstas do programa.

A seguir abordam-se os fundamentos históricos que forneceram base para a constituição das avaliações em larga escala e dos processos de *accountability*, a partir da reconfiguração do Estado em territórios educativos tanto internacionais quanto nacionais. Em sequência, discorre-se sobre o contexto de elaboração e implementação do Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada, intitulado AlfaMais Goiás, e seu ideário de qualidade. Além disso, apresenta-se uma perspectiva crítica de análise.

Os fundamentos dos testes *high stakes* no contexto do neoliberalismo e da globalização

É no começo do século XX, conforme Dias Sobrinho (2003), a partir de trabalhos da Psicologia, mais especificamente da área da psicometria com Edward Thorndike, que surgem os processos avaliativos nos moldes da mensuração, da quantificação e da classificação em escalas de eficiência social.

Já a ênfase na avaliação educacional vinculada ao desenvolvimento econômico, aos objetivos de ensino, ao currículo escolar e às práticas pedagógicas da instituição remete a 1930, com o trabalho de Tyler (1976), que propôs a delimitação e a seleção dos objetivos educacionais como essenciais para os processos de ensino e avaliação; e diretrizes metodológicas quanto à seleção dos conteúdos e de instrumentos de aferição da aprendizagem, o que inclui:

[...] guias de conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos [...]. Com esse fim, dedicou-se a elaborar instrumentos adequados a esses diagnósticos, selecionar instrumentos de êxito, como, por exemplo, tempo para execução de uma tarefa, porcentagem de sucesso na escolarização, número de alunos reprovados nos diversos níveis, e a formular índices [...] (Dias Sobrinho, 2003, p. 20-21).

Esse ideário é ainda muito presente no contexto de internacionalização das políticas de avaliações externas e em larga escala que repercutem e impactam cotidianamente em territórios educativos brasileiros e internacionais. Conforme Dias Sobrinho (2003), isso se dá após a adoção do princípio de *accountability* educacional – que se iniciou entre 1958 e 1972 – com o *slogan* da produtividade, da eficiência, da eficácia, do custo-benefício e da ascendência nacional no *ranking* do mercado capitalista neoliberal, de cunho competitivo, instável e globalizado. Aparece também na interface com os fundamentos dos denominados testes *high stakes*, cuja significação

é “literalmente ‘apostas altas’, [e] sinaliza a importância das consequências das avaliações [...] para desempenhos excelentes e fracos” (Supowitz, 2012, p. 166).

A *accountability* no âmbito educacional é um processo cíclico de: 1- Delegação de responsabilidades e metas, por parte de uma instância superior; 2- Mobilização de recursos e de um projeto de estratégias para o cumprimento dessas responsabilidades em instância local; 3- Avaliação e monitoramento das atividades e dos processos; 4- Responsabilização perante os resultados obtidos, nos moldes da prestação de contas, e seus desdobramentos institucionais e/ou simbólicos (Afonso, 2000; Dias Sobrinho, 2003; Schneider, Nardi, 2019).

Ressalta-se que o princípio de *accountability* tem sua gênese em “fatores socioeconômicos e relacionam-se com as pressões para um maior controle sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas” (Afonso, 2000, p. 44)⁶ Há, assim, consequências de ordem política, administrativa e pedagógica de alto impacto, no âmbito geral, para as redes educacionais em nível federal, estadual e municipal, com reflexo em âmbito local para escolas, professores, equipe gestora e/ou discentes.

Envolve, pois, um conjunto de constrangimentos públicos e normativos de controle das ações e de sua justificação, impondo a uma pessoa ou instituição a obrigação de responder pelo que faz. Por essa perspectiva, a responsabilidade é, pois, imposta e, por isso, associada aos conceitos de obrigatoriedade e sanção ou consequência. [...] Assim, seria o próprio grupo ou instituição que, no anseio de cumprir com as responsabilidades que lhes foram delegadas, criaria dispositivos de controle interno de modo a assegurar o cumprimento de determinadas metas ou ações (Schneider; Nardi, 2019, p. 44-45).

A partir do exposto, percebe-se que há uma peculiaridade quanto à delegação de responsabilidades e à reconfiguração da função social do Estado nesse contexto de repercussões da influência neoliberal, da globalização e da internacionalização de políticas públicas e educacionais. “O Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (Afonso, 2000, p. 49).

Esses princípios de mercado também refletem na elaboração dos mecanismos avaliativos a partir da elucidação dos fundamentos e da racionalidade que permeiam essa perspectiva de

⁶ “[...] factores sócio-económicos e relacionam-se com as pressões para um maior controlo sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas” (Afonso, 2000, p. 44).

compreensão de educação e sociedade, pois, conforme expõe Dias Sobrinho (2003, p. 48-49),

[...] a avaliação não é neutra, nem é simplesmente uma descrição. Ela emite julgamentos e determina o valor, não de forma aleatória, mas de acordo com critérios apropriados. Tem, portanto, uma racionalidade; segue uma metodologia e deve explicar e justificar suas opções e resultados, pois tem interesse público, da sociedade em geral.

Diante desse contexto, a avaliação educacional ganha centralidade como política de governo, e os testes em larga escala adquirem popularidade midiática e de *marketing* para enfatizar e demonstrar as influências e os compromissos firmados no ciclo eleitoral de dado político no cenário educacional (Supowitz, 2012). Assim, a educação torna-se uma estratégia política de ascensão e desenvolvimento econômico, via produção de capital humano, “em torno de mercados, padrão de qualidade, provas e formas redutoras de avaliação” (Apple, 2003, p. 112).

Aos moldes do neoliberalismo, do neocapitalismo e do neo-taylorismo, criam-se padrões, por vezes descontextualizados, de desenvolvimento, aprendizagem e capacitismo a partir da seleção de conteúdos, habilidades, competências e proficiências. E nesse cenário a qualidade, conforme Torres (2000, p. 134), é “considerada ‘provavelmente o mais importante desafio’ e sem dúvida o mais difícil de ser alcançado, a *qualidade* localiza-se nos resultados e esses verificam-se no *rendimento escolar*”.

A partir de um padrão internacional e passível de replicação e confrontação de resultados (via *ranking*), verifica-se a descontextualização de realidades, trajetórias e territórios educativos e a ênfase a uma plausibilidade entre a eficácia e a eficiência, estimadas a partir de relações de custo-benefício e de cumprimentos de metas gerenciados pelo Estado e pelas avaliações de larga escala, nas quais “os estabelecimentos educacionais sejam avaliados por seus resultados em termos do aprendizado dos alunos, e por sua eficiência em termos de custo por diplomado” (Coraggio, 2000, p. 101).

Por sua vez, essas tendências e influências chegam ao Brasil e repercutem diretamente na organização escolar. A implementação do modelo de avaliação standardizada ganha força e “quanto mais cresce a importância da avaliação e de seus resultados, mais ela passa a influenciar os campos pessoal, social, político e econômico e mais aumentam as pressões para [...] evidências empíricas e comparativas” (Assis; Amaral, 2020, p. 99) – além de se descortinarem

mais explicitamente os diferentes interesses e demandas que permeiam o campo educacional.

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais [...]. A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comando em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis de propostas milagrosas - alguns de boa fé [*sic*], outros nem tanto (Freitas, 2011, p. 9 *apud* Assis; Amaral, 2013, p. 32).

Essa perspectiva assevera-se principalmente após a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que relaciona a proficiência estudantil nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁷ e o fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão), fundamentado nos dados do Censo Escolar, com o intuito de aferir e produzir índices de qualidade educacional. Em Goiás, *locus* da pesquisa, os resultados passam a ser divulgados na mídia e também fixados em placas informativas nas fachadas das escolas públicas das redes estadual e municipal do estado, de modo que os resultados do desempenho da instituição têm como objetivo pressionar gestores educacionais – e, por conseguinte, os professores – pela busca de melhores resultados nos exames. Na perspectiva de Schneider e Nardi (2019, p. 98-99), essa prática do Saeb

[...] é considerada a primeira avaliação externa com objetivos de *accountability* da Educação Básica no Brasil. [...] Ainda que sem conferir premiações ou sanções explícitas em termos de política educacional, a divulgação dos dados em escala nacional produz efeito de responsabilização sobre escolas e redes públicas de ensino. Afora isso, destaca-se o fato de que, por meio de um plano denominado Plano de Ações Articuladas (PAR), municípios com baixa pontuação no Ideb são chamados a adotar medida que elevem o seu índice de modo a superar a condição de prioritários.

Nesse contexto de demanda pela melhoria da qualidade educacional – a partir dos índices produzidos pelas avaliações externas nacionais (como o Saeb) e internacionais (como o Programa

⁷ Engloba as seguintes avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana).

Internacional de Avaliação de Estudantes [Pisa]⁸) –, o Estado, as unidades federativas e os municípios são conclamados a direcionarem suas ações para o cumprimento das metas estabelecidas, expressas tanto no *Plano Nacional de Educação* (PNE) quanto pelas entidades governamentais e internacionais (Assis, 2017; Freitas, 2013; Gatti, 2013; Horta Neto, 2013).

O “aparelho de avaliação atualmente disponível é resultante de um processo de construção incremental, reagente aos seus próprios desdobramentos práticos, suscetível a balizamentos de pesquisas, experiências e recomendações internacionais” (Freitas, 2013, p. 44) – sobretudo a partir da tessitura de políticas educacionais de *accountability* baseadas na mensuração, na comparação, na construção de índices e indicadores de qualidade e em mecanismos de escolha escolar e regulação externa dos processos escolares, que culminam na redefinição do papel do Estado (Casassus, 2013). A esse respeito, Gatti (2013, p. 32) expõe que

[...] as avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas propostos, sem um questionamento mais sério, ao longo do tempo, de seus fundamentos, origens e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Se, em seu início essas avaliações eram apresentadas apenas como diagnósticas, elas passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social.

De acordo com a *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Brasil, 1996), em seus artigos 8, 10 e 11, a oferta da educação é uma responsabilidade compartilhada entre a União, os estados e os municípios, em um pacto federativo, em regime de colaboração entre essas instâncias, que envolve campos de atuação, delegação de responsabilidades e ações conjuntas para a mobilização de estratégias e ações educacionais:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. [...]

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...]

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as

⁸ O Pisa, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), induz a promoção de políticas educacionais em âmbito nacional e internacional.

diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; [...]

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; [...]

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (Brasil, 1996, p. 4-6).

As estratégias e ações necessárias para que se alcance essa finalidade podem ser de diferentes naturezas: pedagógica, como oferta educacional, formação continuada de docentes, processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento de programas e projetos educacionais; relacionadas a insumos educacionais, como financiamento, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos; e via assistência técnica.

No tópico seguinte apresenta-se uma discussão acerca da aplicabilidade dos indicadores de qualidade educacional a partir do Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada – AlfaMais Goiás. Tal perspectiva apresenta plena consonância com a mensuração da proficiência de alfabetização em avaliações de larga escala, políticas de *accountability* e princípios neoliberais em educação.

Enunciação e tessitura de uma conceituação de qualidade educacional no âmbito do AlfaMais Goiás

No contexto dos impactos educacionais após o período pandêmico de Covid-19, o Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada, também denominado programa AlfaMais Goiás, é implementado no estado de Goiás pela Seduc, justificado pela necessidade e importância de elevar os índices de alfabetização, leitura e escrita dos estudantes.

Os objetivos do AlfaMais são apresentados no Artigo 3, incisos I a III, da *Lei n.º 21.071, de 9 de agosto de 2021* (Goiás, 2021a, p. 1), que institui o Programa AlfaMais Goiás:

I - garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino do Estado de Goiás estejam alfabetizados, na idade certa, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental;

II – reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente em séries avançadas; e

III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás – IDEGO e o

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Para isso, o programa estabelece uma política avaliativa que engloba o alinhamento entre: formação docente continuada, em cursos, palestras, mentorias e encontros formativos; produção e distribuição de livros e materiais didáticos-pedagógicos; currículos, com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017) e o Documento Curricular para Goiás – DC-GO – (Goiás, 2018); e processos avaliativos. Nessa perspectiva, Schneider e Nardi (2019, p. 107) expõem que,

[...] na condição de um Estado avaliador, o Brasil opera políticas de *accountability* com vistas a assegurar o alinhamento entre padrões curriculares e de desempenho dos estudantes, consolidado em termos normativos pela delimitação de uma base curricular comum a todos os estudantes do território nacional.

Nesse sentido, o pacto federativo e o regime de colaboração – a partir do compromisso e da adesão dos municípios para o acompanhamento dos processos educativos, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e do processo avaliativo, nas turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental⁹, como dispostos nos Artigos 9 e 10 da *Lei n.º 21.071, de 9 de agosto de 2021* (Goiás, 2021a, p. 2-3) – propiciam uma articulação entre as redes estaduais e municipais de educação para a mobilização de ações e esforços em prol da eficácia e da eficiência escolar quanto ao cumprimento das metas de alfabetização.

Art. 9. Os municípios que aderirem ao Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás poderão ser beneficiários de serviços, investimentos e recursos ofertados pelo Governo do Estado para execução das ações previstas nos eixos do programa. [...]

§ 2º Os recursos recebidos pelos municípios devem ser aplicados em conformidade com o termo de adesão.

§ 3º Os recursos recebidos pelas escolas devem ser aplicados em conformidade com o Plano de Desenvolvimento de Aprendizagens.

Art. 10. O Estado oferecerá material didático complementar, pagamento de bolsas a profissionais responsáveis pela formação e acompanhamento pedagógico das unidades de ensino.

⁹ Na lei de criação do Programa também está prevista a avaliação para a quinta série do Ensino Fundamental, entretanto ela não foi efetivada até o presente momento de implementação do programa.

Nessa perspectiva, verifica-se a tessitura de uma conceituação de qualidade educacional ancorada no desempenho estudantil frente às habilidades e competências exigidas nos processos avaliativos¹⁰ do AlfaMais Goiás. A eficiência e a eficácia almejadas têm como resultante o cumprimento das metas do programa, traduzidas em indicadores educacionais. Tal modelo, compreendido como tecnicista,

[...] se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (Freitas, 2012, p. 383).

No intuito de “refazer o sistema com reformas administrativas, incentivos, pagamento por mérito, testagem e responsabilização” (Ravitch, 2011, p. 87), o estado de Goiás prevê como ação docente tecnicista a alimentação de bancos que informem frequência mensal (docente e discente); dados institucionais¹¹; presença na classe de aluno com necessidade especial; média de livros lidos; e planilha com os níveis de proficiência em língua portuguesa (leitura, oralidade, produção textual, análise linguística e semiótica) e matemática (sequência numérica, resolução de operações, situações problemas, gráficos e tabelas). Ademais, os gestores escolares também preenchem planilhas nos moldes da prestação de contas, que fornecem dados quanto às estratégias de ensino e aprendizagem dos professores, com vistas à melhoria do desempenho dos alunos nos exames.

Para apoiar a implementação dessa política avaliativa de *accountability* nas instituições escolares goianas, o Programa AlfaMais, por meio da plataforma Parceria pela Alfabetização em

¹⁰ O AlfaMais Goiás intitula sua avaliação externa de “Fluência Leitora”, e estão previstas duas etapas de avaliação: uma avaliação de entrada, no começo do ano letivo; e uma avaliação de saída, no final do ano letivo. Apesar do previsto, em 2021 ocorreu somente a avaliação de entrada para os estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental e no ano de 2022, a avaliação de entrada para os estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental. A premiação/bonificação das escolas referente ao desempenho nesse ciclo avaliativo está prevista para ocorrer no segundo semestre de 2023, mas a divulgação e o ranqueamento dos resultados ocorreram no primeiro semestre de 2023, no intitulado Prêmio Leo e Leia, conforme os dados e informações publicizados no Guia AlfaMais Goiás (Goiás, 2023a), na plataforma Parc (Caed/UJFJ, 2021) e no *site* AlfaMais Goiás (Seduc, 2021).

¹¹ Dados institucionais presentes na ficha de gerenciamento mensal das turmas de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental: Coordenação Regional de Educação, município, escola, professor, ano letivo, ano/turma, mês.

Regime de Colaboração (Parc)¹², apresenta exemplos de práticas pedagógicas em diferentes regiões do Brasil, que expõem a aplicabilidade de seus princípios educativos, os quais estão alinhados com as orientações dos organismos internacionais. O intuito é propiciar, conforme Torres (2000, p. 149), exemplos que demonstrem o êxito da reforma educacional, seus programas e políticas em âmbito local, tal qual “as ‘boas práticas, as ‘escolas efetivas’ – tipicamente apresentadas nas publicações educativas do BM [Banco Mundial] e de outros organismos internacionais”.

A ideia basicamente é que cada escola municipal, ao ter acesso a esse material, se inspire e promova os ajustes necessários para se adequar às demandas propostas por essa reforma educacional instituída a partir do Programa. Nessa perspectiva, Torres (2000, p. 148) reforça a ideia de que

[...] para alicerçar um argumento ou uma opção de política recorre-se com frequência a um ou mais exemplos de projetos ou de experiências que declaram ter adotado tal opção e que ela resultou efetiva (ou não, segundo o interesse) em países selecionados, mas não se descreve o contexto – econômico, social, histórico, cultural, institucional etc. – e as condições específicas que explicitam o êxito (ou fracasso) desta ou daquela intervenção.

Quanto à preocupação com a ação pedagógica tecida nas turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, ela ocorre porque a BNCC (Brasil, 2017, p. 87) determina que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela [a criança] se alfabetize”. Portanto, devem-se concentrar os esforços para que a criança esteja apta a ler e escrever a partir do desenvolvimento da consciência fonológica. Entretanto, convém ressaltar que o processo de alfabetização e letramento é um processo formativo que não se restringe apenas ao 1.º e ao 2.º ano do Ensino Fundamental, mas que perpassa a Educação Infantil – por meio de situações cotidianas e informais, brincadeiras e interações criança-adulto – e prossegue

¹² A plataforma Parc reúne materiais de apoio para a implementação do AlfaMais nas escolas e disponibiliza campos para a inserção de dados pedagógico-administrativos quanto ao andamento do processo avaliativo e o acompanhamento dos resultados. A plataforma conta com apoio e patrocínio das seguintes instituições: Associação Bem Comum (associação civil que atua na área da elaboração e/ou execução de políticas educacionais); Fundação Lemann (organização familiar que atua nas áreas da economia e da educação pública com a proposição de diretrizes e materiais didático-pedagógicos); Instituto Natura (organização que atua nas áreas de produtos de beleza e cosméticos e políticas educacionais); e Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd – UFJF), que atua nas áreas da avaliação em larga escala e das tecnologias de avaliação e gestão educacional.

ao longo do processo educacional.

A proposta avaliativa do programa AlfaMais Goiás busca identificar, a partir de testes aplicados – disponibilizados via aparelho celular¹³ –, os perfis dos leitores e seus desempenhos em segundos, ou seja, o resultado¹⁴ é obtido por meio da média de segundos que o discente utiliza para ler e verbalizar uma sequência de palavras – 60 palavras, das quais 20 são compostas de sílabas formadas por consoantes e vogais e 40, de padrões variados –, uma lista de 40 palavras expostas (pseudopalavras) e um pequeno texto.

O intuito do teste consiste em identificar os perfis de leitor que são classificados em níveis de competência, dentre os quais: i) *pré-leitor* (nível 1- não lê; nível 2- lê letras, sílabas ou palavras que não constam no teste aplicado; nível 3- lê letras separadamente; nível 4- lê omitindo, acrescentando e/ou trocando as sílabas e/ou os fonemas; nível 5- utiliza a estratégia de silabação; nível 6- faz leitura assertiva de até 10 palavras e/ou 5 pseudopalavras); ii) *leitor iniciante* (aquele discente que em até 60 segundos conseguiu ler assertivamente 11 ou mais palavras e/ou 6 ou mais pseudopalavras); e iii) *leitor fluente* (o discente que foi assertivo na leitura do texto e de 65 palavras com proficiência superior a 90%, em um intervalo de tempo de 60 segundos).

Diante dessa conjuntura, o Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada, concretizado no AlfaMais Goiás, inova ao trazer *feedbacks* do desempenho estudantil ao longo do processo avaliativo e ao correlacionar o currículo, o material didático-pedagógico, a formação docente continuada e os níveis e graus de dificuldades apresentados pelos discentes perante as atividades avaliativas. Dessa forma, distingue-se da ideia dos testes em larga escala já consolidados, nacional e internacionalmente, os quais ofertam dados e indicações pouco precisos e/ou limitados, advindos de processos de ciclos avaliativos espaçados e com *feedbacks*, geralmente, no final do ciclo avaliativo, que, por sua vez, tem pouca relação com o currículo escolar e com as diretrizes quanto às dificuldades de compreensão dos alunos perante o processo avaliativo aplicado (Supowitz, 2009).

Para realçar o compromisso pelo pacto colaborativo, a referida política em Goiás prevê o apoio técnico da rede estadual para os municípios quanto à formação e distribuição de livros e

¹³ Utiliza-se o celular do aplicador selecionado pelo(a) gestor(a) da escola para o cumprimento dessa função de aplicação da avaliação e gravação dos áudios com as respostas dos discentes.

¹⁴ Além do resultado individual do discente, também é disponibilizado, na Plataforma Parc, o desempenho por turma, turno e escola.

materiais didático-pedagógicos; e a bonificação – oriunda da cota parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) – de 80 mil reais para 150 escolas que se destacarem com os melhores resultados acadêmicos e de 40 mil reais e assessoria personalizada para 150 escolas que tiverem desempenhos inferiores:

Art 7º As avaliações externas de aprendizagem consistem na realização de testes padronizados e na obtenção de conjunto de dados sobre o sistema educacional goiano, com a finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem, bem como analisar a evolução dos estudantes avaliados.

§ 2º Os resultados de proficiência dos estudantes, por município, servirão de subsídio ao IDEGO-Alfa, que passará a compor o cálculo de distribuição da cota-parte do ICMS Educacional aos municípios goianos (Goiás, 2021a, p. 2).

Ao criticar esse modelo de testes, Apple (1989b, p. 159 *apud* Afonso, 2000, p. 33) anuncia que essa prática tem provocado “[...] uma enorme pressão para ter totalmente especificados de antemão e rigorosamente controlados tanto o ensino como os currículos, sobretudo no que se refere à eficiência, à eficácia dos custos e à responsabilidade”. Para Freitas (2012, p. 384-385), esse modelo de avaliação acarreta um forte impacto nos sistemas de responsabilização, o qual, segundo expõe,

[...] pode gerar uma “corrida para o centro” em termos de desempenho dos alunos, prejudicando os extremos da curva, ou seja, prejudicando tanto os alunos de mais alto desempenho como os de pior desempenho. Sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro.

Desse modo, os resultados obtidos em avaliações externas de larga escala cujo modelo adotado seja o *high-stakes* produzem consequências de alto impacto quanto à responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso escolar – conceitua-se assim o termo “*accountability* educacional”. Nesse contexto, “a construção de um *ranking* das escolas, por parte da mídia, assim como o oferecimento de assistência técnica e financeira, [...] para os municípios prioritários, são exemplos de iniciativas que corroboram a responsabilização” (Schneider; Nardi, 2019, p. 100).

No tocante à área de financiamento da educação, reverberam ações quanto a

responsabilização (*accountability*), premiação e bonificação de escolas¹⁵, gestores e docentes; e ranqueamento e divulgação pública de desempenhos, via mídias de cunho digital e jornalístico. Trata-se, portanto, do monitoramento da qualidade por meio de ciclos avaliativos, no qual a “visão de controle da qualidade educacional flui de forma vertical, de cima para baixo – do governo para as escolas – confinando a prestação de contas a limites estreitos por uma evidente concentração de responsabilidade atribuída de fora para dentro da escola” (Schneider; Nardi, 2019, p. 87). Nessa conjuntura, conforme a análise de Ravitch (2011, p. 12) no contexto estadunidense, convém alertar que

[...] os mecanismos de premiação com adicionais de salários aos professores pelo bom desempenho dos alunos em testes levaram os professores a desenvolverem formas de burlar os resultados, fragilizando o sistema. Os professores passaram a investir no ensino de truques necessários para os alunos responderem à testagem com êxito [...]. O currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, associados a recompensas e punições por meio das avaliações.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 49), “a avaliação frequentemente tem servido aos propósitos de controle, fiscalização, seleção, hierarquização e exclusão”, o que pode, direta ou indiretamente, culminar na reprodução da desigualdade escolar ao estigmatizar e/ou excluir discentes quanto às questões de capacitismo e ao pertencimento social, econômico, racial, de gênero – e também aqueles com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

Isso também se faz acompanhar de forma incomodamente frequente por um desvio dos recursos dos estudantes que estão sendo rotulados como aqueles que têm necessidades especiais para o marketing e as relações públicas. Os estudantes “com necessidades especiais” não são apenas dispendiosos, como também diminuem os resultados das provas naquelas importantíssimas ‘listas de classificação dos competidores’ [...], mas também dificulta atrair os “melhores” professores (Apple, 2003, p. 87).

¹⁵ Criação de legislações de incentivo e bonificação/premiação do programa AlfaMais Goiás: *Lei n.º 21.073, de 9 de agosto de 2021* (Goiás, 2021a); *Lei n.º 21.672, de 9 de dezembro de 2022* (Goiás, 2022b); *Decreto n.º 10.270, de 13 de junho de 2023* (Goiás, 2023b); e *Portaria n.º 3387, de 21 de junho de 2023* (Goiás, 2023c). Decretos que regulamentam as bolsas para nível estadual de: coordenadores estaduais, especialistas em Educação Infantil, especialistas em alfabetização, professores formadores em Educação Infantil e professores formadores em alfabetização; nível regional: articuladores regionais, formadores em Educação Infantil, formadores em alfabetização; nível municipal: articuladores municipais, formadores em Educação Infantil e formadores em alfabetização: *Decreto n.º 9.947, de 16 de setembro de 2021* (Goiás, 2021c); *Decreto n.º 9.999, de 10 de dezembro de 2021* (Goiás, 2021d); e *Portaria n.º 3.934, de 10 de agosto de 2022* (Goiás, 2022a).

Por conseguinte, a partir dos dados expostos na análise da política, pode-se inferir que o Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada, o AlfaMais Goiás, institui nos territórios educativos goianos – via ranqueamento, classificação e divulgação pública de desempenhos e resultados – uma concepção de qualidade educacional alinhada aos princípios educativos da reforma educacional: eficiência, eficácia, avaliação em larga escala, *accountability*, criação de quase-mercados e *marketing* educacional. Integra-se, portanto, a uma conjuntura em curso tanto no cenário nacional quanto no internacional, com diferentes graus de aplicabilidade e adequações pedagógicas para se desenvolverem as *boas práticas* estimadas pelas diretrizes dos organismos internacionais e multilaterais.

Conclusão

Este estudo possibilitou compreender a implementação de políticas de avaliação nas escolas ao conferir os moldes dos princípios do *accountability*, da eficiência e da eficácia, que restringem a qualidade educacional a um único panorama: o desempenho estudantil. Desse modo, desconsideram-se as trajetórias subjetivas de cada estudante e suas necessidades educacionais, as demandas e especificidades regionais, os elementos intra-escolares – infraestrutura, relação professor-aluno, cultura escolar, entre outros – e a realidade sócio-histórica que permeia esse processo.

Trata-se, portanto, de um amplo e complexo processo que não pode ser reduzido unicamente a um índice de desempenho em processos avaliativos mecanizados e descontextualizados. Agrava esse quadro o ideário de avaliação mecanicista e instrumental presente na implementação da política do AlfaMais Goiás, com a mensuração da proficiência estudantil em leitura – a partir de uma lista de palavras e pseudopalavras, bem como de um texto, em uma margem de 60 segundos – seguida da institucionalização de práticas de *accountability* pelo viés de uma responsabilização de alto impacto, por meio do ranqueamento de discentes, turmas e escolas.

Assim, a avaliação da alfabetização na interface dos *testes high stakes*, instituída no território goiano com o AlfaMais Goiás, restringe o ensino nas áreas de leitura e escrita para se aperfeiçoarem as habilidades e as proficiências estudantis para os testes. Esse modelo propicia

prejuízos e perda da autonomia docente e metodológica, a qual é regulada quanto à mobilização dos conteúdos curriculares, das habilidades e dos materiais didático-pedagógicos, diante de um processo de *accountability*, ranqueamento, padronização e alinhamento entre a avaliação estadual, a BNCC, o DC-GO e os propósitos dos organismos internacionais.

Essa operacionalização pode incidir na criação de um mercado escolar e padrões de qualidade via *marketing*, de modo a inserir a lógica da escolha escolar e de quase-mercados¹⁶ e incentivar esse mecanismo a partir de estímulos e bonificações. Dessa forma – a partir do momento em que o controle dos processos educativos resulta em ações de *marketing* por intermédio do ranqueamento e das divulgações públicas de resultados, sanções e bonificações –, tende-se às práticas de reprodução das desigualdades escolares.

Referências

- AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. *Educando à Direita: Mercados, padrões, Deus e Desigualdade*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ASSIS, L. M. de. A avaliação e o Plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa. In: DOURADO, L. F. (org.). *PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 297- 322.
- ASSIS, L. M. de; AMARAL, N. C. Avaliação da educação: Por um sistema nacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013.
- ASSIS, L. M. de; AMARAL, N. C. A qualidade do público e do privado no Brasil na avaliação do Pisa 2015: como se comporta a rede privada ante as redes públicas e outros países? *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 109, p. 95-112, set./dez. 2020.
- BARROSO, J. *A regulação das políticas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e

¹⁶ Para ampliação dessa questão, ver Apple (2003). A conceituação de quase-mercado, conforme Barroso (2006), insere-se no contexto de redefinição do papel do Estado e de um hibridismo de concepções, práticas e perfis estatais, ou seja, ora prevalece a figura de um Estado providência que provê serviços públicos com uma regulação administrativa centralizada, ora a inserção da lógica privada em instituições públicas a partir dos princípios da descentralização, da regulação e do monitoramento estatal; e da privatização, da responsabilização e da autonomia institucional.

Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 3 mar. 2024.

CASASSUS, J. Política y Metáforas: un Análisis de La Evaluación Estandartizada em El Contexto de La Política Educativa. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 21-46.

CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Página inicial. *Plataforma PARC*. 2021. Disponível em: <https://parc.caeddigital.net/#!/minhapagina> Acesso em: 23 maio 2023.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-123.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 70-96.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

GOIÁS. Governo do Estado de Goiás. *Documento Curricular para Goiás*. Goiânia: CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/dc-go-documento-curricular-para-goias.html> Acesso em: 13 jul. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. *Lei n.º 21.071, de 9 de agosto de 2021*. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2021a. Disponível em:

<https://site.educacao.go.gov.br/files/alfamais/21-071-2021-antiga.pdf> Acesso em: 13 jul. 2023.

GOIÁS. Lei n.º 21.073, de 9 de agosto de 2021. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, ano 184, n. 23.610, 9 ago. 2021b. Disponível em:

https://site.educacao.go.gov.br/files/alfamais/LEI_21_073_2021_DIARIO_OFICAIL.pdf Acesso em: 13 jul. 2023.

GOIÁS. Decreto n.º 9.947, de 16 de setembro de 2021. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, ano 185, n. 23.638, 16 set. 2021c. Disponível em:

https://site.educacao.go.gov.br/files/alfamais/DECRETO_AUTORIZANDO_PAGAMENTO_DE_BOLSAS.pdf Acesso em: 13 jul. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. *Decreto n.º 9.999, de 10 de dezembro de 2021*.

Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2021d. Disponível em:

https://site.educacao.go.gov.br/files/alfamais/DECRETO_QUE_REGULA_A_LEI_DE_BOLSA_ALFAMAI_GOIAS.pdf Acesso em: 13 jul. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria n.º 3.934, de 10 de agosto de 2022*. Goiânia: Seduc, 2022a. Disponível em:

https://site.educacao.go.gov.br/files/alfamais/PORTARIA_PRORROGACAO_DE_VIGENCIA%20PAGAMENTO_LEI_DE_BOLSAS.pdf Acesso em: 13 jul. 2023.

GOIÁS. Lei n.º 21.672, de 9 de dezembro de 2022. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, ano 186, n. 23.936, 9 dez. 2022b. Disponível em:

https://site.educacao.go.gov.br/files/alfamais/LEI_PREMIO_RETIFICADA.pdf Acesso em: 13 jul. de 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Guia AlfaMais Goiás*. Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada. Goiânia: Seduc, 2023a. Disponível em:

<https://site.educacao.go.gov.br/files/AlfaMais/Guia/Guia%20AlfaMais.pdf> Acesso em : 23 maio 2023.

GOIÁS. Decreto n.º 10.270, de 13 de junho de 2023. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, ano 186, n. 24.058, 13 jun. 2023b. Disponível em:

<https://site.educacao.go.gov.br/files/AlfaMais/LeisDecretos/DECRETO10.270%20.2023.pdf> Acesso em: 13 jul. 2023.

GOIÁS. Portaria n.º 3387, de 21 de junho de 2023. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, ano 186, n. 24.068, 27 jun. 2023c. Disponível em:

<https://site.educacao.go.gov.br/files/AlfaMais/LeisDecretos/PortariaLeia.pdf> Acesso em: 13 jul. 2023.

HORTA NETO, J. L. H. IDEB: limitações e usos do indicador. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 149-161.

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

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. *Políticas de Accountability em Educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização*. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS. *AlfaMais Goiás*, 2021. Página inicial. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/alfamais-goias.html> Acesso em: 18 de jun. 2023.

SILVA, L. G. A. da; TEIXEIRA, R. A. G. *A gestão da escola e o trabalho do diretor escolar em tempos de gerencialismo na educação pública*. Curitiba: Appris, 2022.

SUPOWITZ, J. Os testes high-stakes podem alavancar melhorias educacionais? Perspectivas a partir da última década de reformas usando testes e responsabilização. In: BROOKE, N. *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 166-175.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TYLER, R. W. *Princípios básicos do currículo e ensino*. 3. ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

Submetido em outubro 2023

Aprovado em março 2024