

As transformações discursivas na avaliação educacional: um estudo das lógicas políticas nas metas pernambucanas

*Discursive transformations in the educational evaluation:
a study of the political logics in the Pernambuco's goals*

*Transformaciones discursivas en la evaluación educativa:
un estudio de las lógicas políticas en las metas de Pernambuco*

Divane Oliveira de Moura Silva¹
Universidade Federal de Pernambuco

Kátia Silva Cunha²
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: O presente artigo problematiza a política de avaliação educacional em Pernambuco pela adoção do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação. Trazemos como estratégia teórico-metodológica a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). Neste movimento, buscamos situar as práticas de elaboração da política pública em relação a contextos sociais e políticos abrangentes, emergindo a transformação de discursos por meio das lógicas políticas da equivalência e da diferença. Nossos resultados apontam que os discursos de modernização no sistema de avaliação educacional pernambucano representam uma cooperação e articulação bem-sucedida de organismos internacionais e de parcerias público-privadas.

Palavras-chave: Política educacional; Hegemonia; Teoria do discurso; Lógicas políticas.

Abstract: The article problematizes the educational evaluation policy in the Pernambuco State through the adoption of the Public Management Modernization Program - Goals for Education. We employ as a theoretical-methodological strategy the Discourse Theory of Laclau and Mouffe (2015). In this endeavor, we seek to situate the practices of public policy formulation in relation to comprehensive social and political contexts, giving rise to the transformation of discourses through the political logics of equivalence and difference. Our findings indicate that the discourses of modernization in the Pernambuco educational evaluation system represent a successful cooperation and articulation between international organizations and public-private partnerships.

Keywords: Educational policy; Hegemony; Discourse theory; Political logics.

Resumen: Este artículo problematiza la política de evaluación educativa en Pernambuco a través de la adopción del Programa de Modernización de la Gestión Pública - Metas para la Educación. Empleamos como estrategia teórico-metodológica la Teoría del Discurso de Laclau y Mouffe (2015). En este esfuerzo, buscamos situar las prácticas de formulación de políticas públicas en relación con contextos sociales y políticos integrales, dando lugar a la

¹ Mestra em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Discente do Doutorado em Educação Contemporânea - UFPE, Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: divane.oliveira@ufpe.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9867249027380041>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5349-6845>.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Associada da UFPE, Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: katia.scunha@ufpe.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8333609070079117>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-715X>.

transformación de discursos a través de las lógicas políticas de equivalencia y diferencia. Nuestros hallazgos indican que los discursos de modernización en el sistema de evaluación educativa de Pernambuco representan una cooperación y articulación exitosa entre organizaciones internacionales y asociaciones público-privadas.

Palabras clave: Política educativa; Hegemonía; Teoría del discurso; Lógicas políticas.

Recebido em: 28 de agosto de 2023

Aceito em: 11 de dezembro de 2023

Introdução

O ato de avaliar é uma atividade muito antiga e inerente ao tecido social humano, pois envolve a capacidade de julgar, escolher e selecionar (Scriven, 2007). Como prática, gera efeitos e sentidos que, segundo Dias Sobrinho (2003, p. 92), nunca são neutros ou desprovidos de impactos. Por isso, ao explorar o contexto educacional de Pernambuco (PE), Morais e Silva (2023), Oliveira e Silva (2023) e Santos e Azevedo (2023) fornecem uma análise mais profunda e recente das dinâmicas e desdobramentos da avaliação no sistema público estadual, destacando diversas amarrações discursivas. Esses emaranhados emergem que, sob a bandeira da ‘modernização’, o neoliberalismo, o gerencialismo e o globalismo vêm influenciando as políticas avaliativas educacionais, especialmente pelo Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, esboçando uma sociedade global onde o cidadão é concebido como um consumidor ativo (Silva, 2023).

Entretanto, o discurso referente à ‘modernização’ para políticas públicas também não é algo novo (Sepulveda, 2013). Compreendemos que as disputas por sentidos abrangem variadas articulações, sobretudo no tocante ao projeto de sociedade. Como afirma Cunha (2016, p. 29), “as políticas expressam projetos” e a percepção dessa intrincada relação exige estudos mais aprofundados de negociações e demandas sociais, bem como de influências, tendências e preferências político-sociais.

Diante da conjuntura, inquietou-nos compreender: como é construída a emergência e transformação da avaliação educacional pernambucana no discurso que intenciona a hegemonia do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação? Mediante a incorporação dos pressupostos da Teoria do Discurso Pós-estruturalista (Laclau; Mouffe, 2015), buscamos situar as práticas de elaboração da política pública pernambucana em relação a contextos sociais e políticos abrangentes, problematizando as contradições e as ligações do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, doravante PMGP-ME, às dinâmicas da política nacional e global.

Destarte, nosso movimento³ apresenta aspectos contingentes e precários da política em foco, os quais, (in)coerentemente, possibilitam que seus discursos se tornem dominantes. Para tanto, além desta introdução e das considerações finais, este texto foi dividido em quatro seções: na primeira, detalhamos aspectos da estratégia teórico-metodológica adotada; na segunda, destacamos o neoliberalismo, o gerencialismo e o globalismo como forças discursivas na modernização; na terceira, abordamos a modernização como prática política na avaliação dos sistemas educacionais; e na quarta, focamos a modernização como prática política na avaliação educacional pernambucana.

A Teoria do Discurso como estratégia teórico-metodológica

Para explorarmos por meio de uma perspectiva discursiva a construção da modernização da avaliação educacional como política pública em Pernambuco, é importante buscarmos uma compreensão das lógicas políticas dos discursos. Esse esforço remete a observação dos deslocamentos e produções de sentidos das práticas sociais, sem perder de vista as dinâmicas do macroprocesso hegemônico em amarrações temporais e espaciais mais amplas.

Para tanto, incorporamos os pressupostos da Teoria do Discurso pós-estruturalista de Laclau e Mouffe (2015) e dialogamos com alguns de seus interlocutores, como: Birman, (2018), Burity (2018), Clarke (2022), Glynos e Howarth, (2018), Lopes, Mendonça e Burity (2015). Assim, inserimo-nos numa corrente teórica que desafia as visões tradicionais que impõem um único caminho ao conhecimento científico. Embora Laclau e Mouffe (2015) tenham elaborado uma teoria de análise política, não criaram um método fixo de investigação social. Em vez disso, enfatizaram a compreensão da realidade social não por meio de leis universais aplicáveis, mas pela compreensão das práticas e sentidos construídos.

Isso permite a apreensão dos dilemas, confrontos e negociações presentes no social, sendo um caminho de investigação que não segue um mapa pré-definido. A adoção de uma abordagem metodológica pós-estrutural no âmbito educacional não implica em ausência de método; ao contrário, orienta a investigação para a compreensão do objeto de estudo, suas particularidades e sua posição dentro do contexto discursivo. Nessa trajetória investigativa, busca-se rastrear e reconstruir sentidos em constante mutação.

Por esse motivo, ao longo de um eixo diacrônico (Glynos; Howarth, 2018), desenvolvemos a discussão trabalhando a dimensão das lógicas políticas (Laclau; Mouffe, 2015), procurando explicar, como se deu a emergência da avaliação educacional por meio do

³ Este estudo compõe uma investigação mais ampla no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco (Silva, 2023).

PMGP-ME. Para isso, discorreremos sobre as tendências/influências dos processos socioeconômicos, bem como às mudanças políticas mais amplas, emergindo tanto documentos estaduais (Pernambuco, 1999a, 1999b, 2003a, 2003b, 2003c, 2006, 2012, 2021) quanto nacionais (Brasil, 1986, 1987, 1990, 1992, 1995, 1996, 2001, 2018; PNAGE, 2007; PNE, 2022).

Nosso enfoque nacional contextualiza a mudança e a produção discursiva pernambucana, a qual se intensifica a partir da construção da Constituição Federal (CF) em 1988 (Brasil, 1990), levando à instituição do PMGP-ME em meados de 2007 – no início do mandato do Governador Eduardo Henrique Accioly Campos (Pernambuco, 2012). Importante destacar que o PMGP-ME esteve em vigência até a gestão do Governador Paulo Henrique Saraiva Câmara (Pernambuco, 2021), que concluiu seu mandato em 1º de janeiro de 2023.

Por meio das lógicas políticas da “equivalência” e da “diferença”, a Teoria do Discurso (TD), como prática desconstrutivista, possibilita perceber a transformação de discursos. Segundo Lopes, Mendonça e Burity (2015, p. 25), essas lógicas permitem uma interpretação da relação entre universal e particular além da simples oposição ou contradição dialética. Nesse prisma, a política não surge abruptamente; ela é o resultado de um “jogo infinito de diferenças” que tenta ser limitado para se adequar à ordem finita (Laclau, 2014, p. 124, tradução nossa). Assim, para uma política modernizante, a construção de uma hegemonia é crucial.

Cabe aqui entendermos a dimensão estratégica da política para a hegemonia. Essa dimensão abrange dois aspectos: “a desigualdade do poder é constitutiva [da hegemonia]” e “só sobrevém a hegemonia se a dicotomia universalidade/particularidade for superada” (Laclau, 2000, p. 54-56, tradução nossa). Isso significa, por um lado, que não há hegemonia se o poder está concentrado unicamente na mão de alguém ou de um governante; e por outro lado, que os deslocamentos são necessários na relação entre particularidade e universalidade – uma demanda específica precisa ser reconhecida como o conjunto de outras demandas.

Laclau (2000, p. 54) argumenta que a governança de um setor está ligada à habilidade de apresentar seus objetivos particulares como compatíveis com o funcionamento da comunidade. Logo, implica transformar demandas particulares em universais, criando uma “costura estratégica” entre elas (Birman, 2018, p. 29). A particularidade se torna símbolo da luta por uma plenitude social inalcançável (Laclau, 2000), mesmo sendo impossível em si mesma (Laclau, 2014). Esse processo busca enfraquecer as diferenças entre as demandas sociais para estabelecer lógicas de equivalência, em meio a disputas, conflitos e incoerências da realidade, tal como a agenda da modernização avaliativa.

Neoliberalismo, gerencialismo e globalismo: forças discursivas na modernização

O neoliberalismo pode ser entendido como racionalidade política global que supera o liberalismo clássico. Ele elege o mercado como estratégia, e se entrelaça aos domínios sociais, políticos e econômicos em nível global, em contextos espaciais e temporais (Dardot; Laval, 2017). Nessa perspectiva, a liberdade é extraída da concorrência mercantil, a qual é generalizada para todas as esferas sociais, tornando o Estado mais um competidor.

Junto ao neoliberalismo, o globalismo opera ignorando que o significado é sempre relacional, e que o sentido funciona através das diferenças, visto que desterritorializa as atividades sociais (Scholte, 2005). Portanto, independentemente de fronteiras, o globalismo reconfigura as atividades econômicas e culturais. Ele opera discriminando e estratificando os indivíduos de acordo com as hierarquias de desempenho. A nova arquitetura é refletida nas escolas pela ênfase à necessidade de preparar os estudantes para um mundo globalizado.

Numa sociedade neoliberal e global, novos modos de governança são requeridos. Nesse movimento, nos anos de 1990, o presidente do Brasil Fernando Collor de Mello (1990-1992), deu os primeiros passos em direção a programas gerenciais e reformistas com traços globalistas e neoliberais (Cooney, 2021). Suas ações promoveram a abertura ao mercado internacional, inserindo o País numa competição que demandava aos sistemas educacionais adaptação às exigências da formação do cidadão global. No entanto, um importante marco gerencialista no País foi o Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRE), na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995–2003). O PDRE, adotado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), delineava “uma estrutura de Estado eficiente em oposição ao modelo burocrático de administração até então vigente” (Pernambuco, 2012, p. 8). Em relação ao PDRE, o Presidente FHC, afirmou:

[...] determinei a elaboração do “Plano Diretor da *Reforma* do Aparelho do Estado” [...]. Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases *modernas e racionais*. [...] É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “*gerencial*”, baseada em conceitos atuais de administração e *eficiência*, voltada para o *controle* dos *resultados* e *descentralizada* para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade *democrática*, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “*cliente privilegiado*” dos serviços prestados pelo Estado (Brasil, 1995, p. 6-7, grifo nosso).

Percebemos que na colocação discursiva, estrategicamente, entram em paridade: reforma = moderno = racional = gerencial = eficiência = controle = resultados =

descentralização = democracia = cliente privilegiado. Intencionalmente, os termos são apresentados numa lógica de equivalência. À vista dessa construção política, a função da avaliação das políticas do Estado, para modernizar-se, sofreria uma ‘transformação’ em auditoria, que justificaria e alavancaria uma reforma gerencialista, na qual os cidadãos, supostamente, estariam como favorecidos. A lógica da equivalência organiza o espaço discursivo em duas cadeias opostas de equivalência, simplificando o espaço social. Enquanto isso, a lógica da diferença resiste à formação de dicotomias para evitar um movimento de oposição unificado (Clarke, 2022). Desse modo, as cadeias discursivas antagônicas representam valores opostos, indicando uma favorabilidade ou oposição à modernização e aos benefícios que ela pode oferecer.

Ao fortalecer a cadeia de equivalência, o Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), já na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) em 2006, deu prosseguimento ao Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE). Constituído em parcerias⁴, o PNAGE visava “promover a eficiência e a melhoria do gasto público, por meio da *modernização* [...] para a diminuição da burocracia e o aperfeiçoamento dos serviços oferecidos à sociedade” (Marino, 2008, grifo nosso).

O interesse do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) se apresenta muito patente no Manual de Execução do PNAGE (2007), cuja elaboração foi coordenada por Claudete Camarano, Especialista MultiSetorial desse organismo internacional. O objetivo do manual era auxiliar o MPOG na coordenação das ações para implementação e execução do programa. Na época, o Diretor do BID no Brasil, Sr. Waldemar Wirsig, afirmou que o PNAGE era “uma esperança concreta diante do esforço que o Brasil vem empreendendo no sentido de zelar pela qualidade do gasto público” (Execução [...], 2006). Seria por meio do programa que os entes da federação obteriam apoio técnico e financeiro da União.

A demanda da modernização é o ponto nodal⁵ que articula contingencialmente os elementos, torna as outras demandas equivalentes e possibilita a hegemonia. Segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 213), a hegemonia “só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” porque supõe o “caráter aberto e incompleto do social”. Isso nos indica que o status hegemônico em torno da modernização só foi alcançado por meio da articulação da formação discursiva, a qual ocultou a sua incompletude e a sua parcialidade diante dos elementos.

⁴ As parcerias envolviam: o Conselho Nacional de Secretários de Administração (CONSAD), o Fórum Nacional de Secretários de Planejamento, a Caixa Econômica Federal (CEF) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Execução, 2006).

⁵ Para Laclau e Mouffe (2015), pontos nodais são pontos discursivos de fixação parcial.

Chagas (2018, p. 71) identificou o PNAGE como um programa de "oportunidade de modernização" que, no entanto, "repete erros de outras iniciativas", especialmente nos pequenos Estados como Alagoas (AL), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE). Esse estudo apontou deficiências do programa nessas regiões, emergindo que as demandas não são plenamente satisfeitas, mas sim negociadas para manter a formação, o que implica em negligenciar deslizes e tensões entre os elementos individuais na busca pela hegemonia.

No entanto, Lopes, Mendonça e Burity (2015, p. 19) salientam que todo projeto político, mesmo bem-sucedido e independentemente de sua duração, tem um início que culmina em um fim. Esses projetos buscam representar a universalidade, mas precisam eliminar alternativas não assimiláveis ou incompatíveis, enfrentando a possibilidade de "parar" sua história em algum momento. Isso nos indica que o PDRE e o PNAGE são políticas transitórias que ocultam abordagens e designs excluídos, reprimidos ou esquecidos. Seus aspectos contingenciais e precários serão explorados nos próximos tópicos.

Modernização como prática política na avaliação dos sistemas educacionais

Horta Neto (2007) identifica nos Estados Unidos, na década de 1960, o início dos levantamentos educacionais usando testes padronizados em grande escala, exemplificado pelo relatório *Coleman*. Contudo, foi o relatório *A Nation at Risk: the imperative for educational reform*, dos anos 1980, impulsionado pela administração do Presidente Ronald Reagan (1981-1989), que propôs mudanças educacionais (Afonso, 2005). Esse documento apontou a necessidade de reformas para resolver a crise de produtividade e competitividade do país em relação a outras nações industrializadas.

No governo de George Bush (1989-1993), a avaliação educacional garantiu seu espaço acrescida de duas outras características: *accountability*⁶ e competição entre as escolas (Afonso, 2005). Os testes padronizados emergiram como mecanismos de averiguação e cobrança de eficiência às escolas, sob a égide da prestação de contas ao governo e à sociedade. E assim, os índices de rendimento passaram a legitimar as políticas públicas e o controle estatal.

No Brasil, podemos identificar que as primeiras iniciativas para a mensuração da qualidade educacional, por meio de um sistema de avaliação nacional, são localizadas no período marcado pela redemocratização do País, na gestão do Presidente José Sarney (1985-1990). Para essa confluência, entre os anos de 1987 e 1988, destacamos dois eventos promovidos pelo Ministério da Educação (MEC): (1) a assinatura do Projeto BRA/86/002 -

⁶ Termo estrangeiro que se apresenta ambíguo no campo educacional.

Treinamento Gerencial para Projetos de Educação Básica, entre o Governo Brasileiro e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (Brasil, 1987); (2) a instituição do Sistema Nacional do Ensino Público do 1º grau⁷ (Brasil, 1992).

O Projeto BRA/86/002 era uma cooperação internacional que enfatizava a melhoria da qualidade educacional e das ações educativas por “mudanças profundas ‘no fazer’ educacional, através do intercâmbio de inovações e experiências com outros países” (Brasil, 1987, p. 5). Assim, os intentos globalistas são explícitos. Não discutimos a pertinência do intercâmbio com pesquisadores internacionais, e sim a pretensão de construir, na realidade brasileira, ‘modelos’ simétricos ou similares aos internacionais, ou buscar soluções ‘prontas’. Entendemos que não há fórmula ou receita para uma sociedade plenamente conciliada (Lopes, Mendonça e Burity, 2015) e se existisse não seria possível pelo oferecimento externo.

O projeto político BRA/86/002 também se apresenta como “um meio que participa na introdução de mudanças e reformas e implanta e consolida processos *gerenciais modernizados* e ajustados às realidades locais e ao sistema de ensino básico” (Brasil, 1987, p. 7, grifo nosso). Nesse contexto, o gerencialismo é associado aos ‘processos modernizados’ como fortalecedor das mudanças, pois o treinamento proposto pelo projeto visava a capacitação gerencial dos sistemas estaduais e territoriais da educação. Essa emergência estava atrelada ao I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) - Nova República (Brasil, 1986, p. 5), como “conveniência e oportunidade de fortalecer ao máximo o institucional e o gerencial para superar os obstáculos que retardaram a consecução das metas estabelecidas para o ensino básico”. Importante destacarmos que para o I PND:

A reconquista da educação como prioridade social exigirá *redefinição das funções da escola* de acordo com a realidade brasileira, de modo a *estabelecer padrões mínimos de desempenho* em nível nacional, respeitadas as particularidades regionais, num contexto descentralizado de formulação das políticas. A *renovação do sistema* traduzir-se-á em medidas que abrangerão o ensino em todos os seus níveis e modalidades [...]. (*ibidem*, p. 64, grifo nosso).

Pelo texto, fica compreensível que, em suas linhas pragmáticas, o documento governamental apresentava para a Educação a necessidade de: (a) uma renovação do sistema; (b) um redirecionamento da função da escola; e (c) o estabelecimento de padrões nacionais mínimos de desempenho. Trata-se de um embrião ideológico de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual seria reforçada após dois anos, por meio do Art. 210 da CF/1988. Complementamos que a CF/1988, por meio dos Art. 206, 209 e 214, associou a avaliação educacional à qualidade da educação e à qualidade do ensino, conforme discorre Coelho (2008).

⁷ Hoje, Ensino Fundamental.

A proposta do Sistema Nacional do Ensino Público do 1º grau, também foi elaborada por volta de 1988, entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o MEC. Essa proposta visava “responder às demandas do Banco Mundial no sentido de desenvolver uma sistemática de avaliação” (Brasil, 1992). Em 1990 os exames padronizados foram aplicados em todo o País com o financiamento do Projeto BRA/86/002 - da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) em conjunto com o PNUD. Em 1992, o sistema ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/MEC (*ibidem*).

Nessa direção, o PDRE proporcionou maior status ao INEP, com vistas a sedimentar o projeto hegemônico de consolidar uma cultura avaliativa no Brasil (Souza, 2017). Para tanto, o INEP vivenciou duas revitalizações na gestão de FHC. A primeira, em fevereiro de 1995, quando saiu da Universidade de Brasília para o prédio do MEC. A segunda, em 1997, quando passou a ser autarquia e teve a resignificação completa de sua função - de instituto de pesquisa educacional para agência reguladora da educação - como projeto que buscava “influenciar a construção de um consenso sobre a importância da avaliação da educação e dos sistemas de ensino por parte de um órgão com regulador” (*ibidem*, p. 100).

Nesse contexto, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) - Projeto de Lei 4155/1998, transformado na Lei Ordinária 10.172/2001 (Brasil, 2001). Esse normativo foi instituído com base na CF/1988 (Brasil, 1990) e LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), com “diretrizes, metas e estratégias para a política educacional” (PNE [...], 2022) e com 295 metas que deveriam ser cumpridas entre 2001 e 2011, cujo acompanhamento da execução também seria responsabilidade do PNE.

Alguns pesquisadores no meio acadêmico, por exemplo, Frigotto e Ciavatta (2003), apontam um retrocesso no período da gestão de FHC, tanto em questões organizacionais quanto em termos pedagógicos. A conclusão que esses investigadores chegam se fundamenta, primeiramente, “na análise do tipo de projeto social mais amplo e do projeto educativo a ele articulado, ambos associados de forma ativa, consentida e subordinada aos organismos internacionais” (*ibidem*, p. 93).

Mas, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Saiba [...], 2018), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), que fortaleceu a política de responsabilização/*accountability* educacional no País. Por meio dele, seria apresentado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE). Para acesso aos recursos financeiros e técnicos do governo federal, oriundos do PDE, seria necessária a adesão ao Plano de Ação Articulada (PAR) e conseqüentemente, ao PMCTE.

O PDE foi lançado em meio a polêmicas e conflitos que perpassavam tanto os sindicatos quanto o meio acadêmico. O governo ocupava posicionamento na ala da esquerda, todavia, o texto do PDE explicitava alinhamento aos princípios neoliberais, característicos da direita. Da Silva Voss (2011, p. 49), explica que uma das principais críticas ao PDE estava na priorização “de uma política de avaliação desenvolvida como uma espécie de continuidade da experiência do Governo FHC”.

Nessa conjuntura, o presidente-executivo da organização não governamental Todos pela Educação⁸, Mozart Ramos Neves, enfatizou as diferenças existentes entre o PNE e o PDE, expondo que os maiores avanços do PDE estavam na inovação tanto do conceito gerencial, quanto do funcionamento do sistema educacional. Diferenças que, para ele, sobrepujaram as semelhanças dos objetivos de metas e mensurações entre os planos:

São concepções gerenciais distintas. O PNE contém muitas metas, mas não coloca em cena a questão da *accountability* [prestação de contas]. Desse modo, o funcionamento fica dissociado do resultado. O PDE tem um único indicador, que vai possibilitar saber se o município está melhorando ou não e quais são as prioridades. Nessa medida, atrela avaliação de resultado com funcionamento (Convergentes [...], 2011).

Destacamos que o aspecto da responsabilização/ *accountability*, também se materializava no aspecto financeiro, com premiações. No lançamento do PDE, isso ficou explícito no discurso proferido pelo Ministro da Educação na época, Fernando Haddad:

Nós queremos, nos valendo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), premiar as escolas que cumprirem as suas respectivas metas. De maneira que a escola, se tem um indicador de zero a dez em um ponto e a sua meta de um e meio para o ano de 2007, essa escola vai receber um adicional, não é punição, um adicional no seu PDDE, a partir de 2008, de 50% do valor. (Veja [...], 2007).

Apesar de não ter como objetivo debater o PDE, Burity (2018) cogita que a política federal poderia ser entendida como “um capítulo a mais na história não-resolvida do encontro da esquerda brasileira com o pensamento político conservador”. O pesquisador aproveita as contradições do PDE para ilustrar que o sentido social dos fenômenos é construído a partir de unidades mais amplas de significação, chamadas formações discursivas. Uma formação ou construção discursiva, apesar de constituir-se na hegemonia, é heterogênea e atravessa os

⁸ Financiada por recursos privados, atualmente estão entre os mantenedores e apoiadores: Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Bradesco, Itaú Social, Unibanco, Ifood, Fundação Lemann, Suzano Papel e Celulose, Empresa aérea GOL, Instituto Natura, Instituto Península, Fundação Roberto Marinho, Burger King e Instituto Votorantim. (Transparência, 2022).

fenômenos. Semelhantemente a uma construção política, se constitui de forma precária e contingente, necessitando de novos arranjos discursivos para a sua manutenção.

Por esse motivo, o Ministro Fernando Haddad, precisou apresentar uma argumentação mais aperfeiçoada à comunidade acadêmica no 30º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, em defesa ao PDE (As razões [...], 2007). Com isso, houve reorganização da articulação discursiva por meio do fortalecimento da cadeia de equivalência para o PDE. Em consequência, a hegemonia possibilitou que no mesmo ano de 2007, o INEP desenvolvesse o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador de qualidade da educação básica, a ser divulgado por Estado, Município e escola.

Na produção desse instrumento de avaliação, registramos a participação de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, indicando a articulação dessa política às tendências mais amplas do cenário global com o apoio técnico internacional (Velasco, 2022). Identificamos que as recomendações e interferências dos organismos internacionais nas avaliações externas advém de suas participações por meio de financiamentos na área educacional no País (Horta Neto, 2007), assumindo intentos de controle e de racionalidade econômica, com a função de apontar a relação custo benefício.

Para exemplificar a participação internacional, trazemos a influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se faz, entre outras formas, na estrutura de Matriz de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A matriz tem como parâmetro os documentos referenciais das avaliações internacionais: Estudo Regional Comparativo Explicativo - Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Erce – Llece / UNESCO) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – OCDE). Segundo o MEC, “a escolha dos dois programas de avaliação internacional decorre da citação de ambos no texto de introdução da BNCC, no tópico que trata de seus fundamentos pedagógicos” (Brasil, 2018, p. 55), ou seja, SAEB e BNCC estão imbricados, tendo como um dos elos políticos dessa corrente, a OCDE.

A OCDE é participante, inclusive, das discussões sobre possíveis alterações no formato do SAEB. Na gestão do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) em setembro de 2021, foi noticiado um evento promovido pelo MEC, entre representantes do INEP e técnicos da OCDE. A pauta abordou o debate sobre os detalhes do estudo da OCDE: *National Assessment*

*Reform: Core Considerations for Brazil*⁹. Nessa ocasião, o Secretário de Educação Básica do MEC, Mauro Rabelo, fez a seguinte declaração sobre o estudo da OCDE e o SAEB:

O documento lança luz sobre o caminhar da avaliação da educação básica no Brasil. Entre outros propósitos, como dar suporte ao alinhamento do Saeb à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também à atualização do modelo, o grupo foi criado exatamente para analisar e propor soluções para alguns dos aspectos que constam no relatório (INEP [...], 2021).

Desse modo, o documento tem como objetivo subsidiar a atualização do formato do SAEB a partir de perspectivas, influências/interesses internacionais. Entendemos que, devido ao caráter aberto da sociedade, novas necessidades emergem e com elas, novas lideranças. Os novos tempos também apontam que antigos programas e projetos não cumprem mais as suas funções, exigindo novas articulações discursivas, e conseqüentemente, novas formações hegemônicas. Entretanto, nem sempre as novas articulações trazem mudanças significativas, pois as mesmas práticas e regimes podem ser apresentados com roupagem inovadora e pela necessidade de combater um adversário em comum, que emerge por meio da “subjetividade política compartilhada” (Burity, 2018). No caso, a modernização da avaliação educacional com ascendência neoliberalista, globalista e gerencialista, tem emergido como um discurso necessário, cuja recorrência identificamos de governo a governo.

Modernização como prática política na avaliação educacional pernambucana

Para a compreensão diacrônica das construções discursivas relativas à modernização avaliativa educacional promovida pelo PMGP-ME/PE, precisamos partir do contexto da gestão do Governador Jarbas de Andrade Vasconcelos (1999-2003/2003-2006). O início do mandato desse governador foi marcado pela apresentação de projetos reformistas. Semelhantemente ao presidente FHC, com o PDRE, Jarbas Vasconcelos defendia a necessidade de uma modernização gerencialista na esfera estadual, por meio de diretrizes do mercado. Segundo Moura (2008 p. 80) uma das propostas de Jarbas Vasconcelos, “era tornar a gestão estadual moderna, a partir da implantação de inovações baseadas no modelo gerencial defendido pelo Plano Diretor da Reforma do Estado do governo federal”.

Em vistas à enunciada modernização do serviço público, o governador Jarbas Vasconcelos criou a Secretaria de Administração e Reforma do Estado – SARE - à semelhança do MARE federal – por meio da Lei nº 11.629 de 28 de janeiro de 1999 (Pernambuco, 1999a),

⁹ O relatório da OCDE foi apresentado, em julho de 2021, ao MEC e ao Inep. Pode ser acessado por: <https://www.oecd.org/education/national-assessment-reform-333a6e20-en.htm>.

e instituiu a Comissão Diretora de Reforma do Estado pelo Decreto nº 21.287, de 05 de fevereiro de 1999 (Pernambuco, 1999b), como órgão gestor do Programa Estadual de Desestatização e de Modernização e Controle das Entidades Estatais.

Ressaltamos que o Programa de Desestatização, promoveu a reestruturação e privatização de alguns órgãos do Estado pernambucano. Para Silva (2013, p. 2), havia alinhamento a um “projeto liberal-corporativo” para a “implantação da agenda neoliberal da reforma” que contribuiria para o “sucateamento da escola pública e a precarização das condições de trabalho dos servidores”. Nesse sentido, a Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003 (Pernambuco, 2003a), trouxe o aprofundamento de diversas medidas, com ênfase na redução “da atuação direta do governo na execução das atividades, através de delegação a entes públicos e privados” (Pernambuco, 2003b, p. 5).

Moura (2008), ao fazer referência ao Plano Diretor da Reforma do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2000, p. 5 apud. Moura, 2008, p. 81, grifo nosso) afirmou que:

[...] seria implantado a partir do rompimento com o modelo de administração pública burocrática e da adoção de ‘novas práticas gerenciais modernas, herdadas em parte, da *esfera privada*, voltadas para a *eficiência*, a *produtividade* e a *redução de custos*’, tendo como critério de desempenho ‘o atendimento prestativo e eficiente ao *cidadão-cliente*’ [...] disseminando e desenvolvendo uma nova cultura de gestão nos órgãos do governo, com vistas a implantar uma *gestão estratégica* e de *resultados*, e viabilizar *transparência* e *controle social* sobre *desempenho*.

Assim, de forma similar ao PDRE federal, o governo do Estado de Pernambuco empreendeu movimentos gerencialistas, trazendo as equivalências: eficiência = moderno = modelo da esfera privada = produtividade = redução de custos = cidadão-cliente = gestão estratégica = resultados = transparência = controle = desempenho/performance. No caso, mais uma vez, percebemos que na cadeia de equivalência modernizante, a burocracia, entendida como ineficiência, está na posição oposta à eficiência. Nesse movimento, com o objetivo de “contribuir para a *modernização* das instituições públicas de Pernambuco, a partir do desenvolvimento e disseminação entre essas instituições de novas tecnologias de gestão” (Moura, 2008, p. 20, grifo nosso), foram desenvolvidos alguns programas, entre os quais o Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública – PROGESTÃO, instituído pelo Decreto nº 25.346, de 02 de abril de 2003 (Pernambuco, 2003c).

O Vice-governador José Mendonça Bezerra Filho (1999-2003/ 2003-2006) assumiu a gestão do Estado em 2006 para complementar o mandato, visto que o governador Jarbas Vasconcelos havia renunciado para concorrer ao senado federal. Justaposto ao PROGESTÃO, Mendonça Filho aderiu ao PNAGE Federal, instituindo o Projeto de Modernização da Gestão

e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE). O propósito desse projeto seria “modernizar a gestão pública estadual a partir de uma visão transversal e integrada do ciclo de gestão pública: planejamento, orçamento, gestão e controle” (Pernambuco, 2006, grifo nosso).

O PNAGE-PE, instituído pelo Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006 (Pernambuco, 2006), era pré-requisito quanto ao acesso do empréstimo firmado entre a União e o BID. O Art. 1ª do decreto declarava que o PNAGE-PE tinha como objetivo “melhorar a eficiência e a transparência institucional da administração estadual” (*ibidem*), sob o aspecto da inovação. Nesse movimento, a retórica é organizada para tentar dominar o campo discursivo, e discordar, equivale a ser opositor àquilo que a formação discursiva oferece dentro de um contexto de múltiplas possibilidades, “no qual algumas entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas” (Lopes, Mendonça e Burity, 2015, p. 16).

Em 2007, já na gestão do Governador Eduardo Campos (2007-2014), o PDE federal veio contribuir para a pressão na responsabilização/ *accountability*, por meio da utilização de metas para o sistema de ensino estadual e suas escolas, cujos parâmetros se baseavam nas avaliações dos países integrantes da OCDE (Pernambuco, 2012). Sucedendo Eduardo Campos, o Governador Paulo Câmara (2015-2022) prosseguiu com o uso de metas para o sistema educacional (Pernambuco, 2021). Nesse intento, a avaliação educacional recebeu maior investimento e passou a ser monitorada por serviços do setor privado, inicialmente envolvendo o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) e o Movimento Brasil Competitivo (MBC) (Pernambuco, 2012). Posteriormente teve o suporte do Instituto Ayrton Senna (IAS) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) (Silva, 2023).

A hegemonia política em Pernambuco, embora se autodenomine como socialista/esquerda sob os governos de Jarbas Vasconcelos, Eduardo Campos e Paulo Câmara, se apresenta ambígua e controversa. Com Lopes, Mendonça e Burity (2015, p. 15), entendemos que persiste uma lógica hegemônica sob influência de discursos gerencialistas da terceira via e das parcerias público-privadas, semelhante ao cenário nacional. Portanto, durante a reconstrução democrática do país, a emergência da esquerda no governo pernambucano não resultou em transformações emancipatórias, mas sim em concessões e contradições, exemplificando uma nova lógica de “modernização política” (*ibidem*, p. 8-9). Os avanços, retrocessos e impasses visavam legitimar as realizações gerenciais, dada a aparente ausência de alternativas.

Quanto ao sentido da avaliação como prática no PMGP-ME/PE, as articulações no campo social nos permitem perceber que a construção dos instrumentos normativos é contraditória. Nessa ótica, por meio de exigências e do estabelecimento de critérios, as leis

exprimem “o projeto de homem e sociedade que se quer formar”, sendo “resultado dos debates e embates travados entre os diferentes projetos que se apresentam, em determinados momentos de disputa, pelo redirecionamento da sociedade” (Cunha, 2016, p. 10).

Sendo assim, as regras ou normativos intencionam estruturar um aspecto particular da realidade social (Laclau, 2014) e, desse modo, são redutíveis a práticas sociais limitadas e organizacionais. Entretanto, os sentidos “vão sendo construídos no próprio processo discursivo, no âmbito de disputas e negociações realizadas nas várias instâncias da vida social” (Weber, 2010, p. 1249). Isso possibilita a mobilização de resistências, bem como transformações da política institucional nos regimes e nas práticas cotidianas (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Considerações finais

Apesar do formato da avaliação educacional pernambucana apresentar na contemporaneidade aspectos de uma racionalidade mercadológica, percebemos que os interesses operantes em sua construção e transformação ao longo do tempo sobrepujam as questões econômicas, pois identificamos lógicas políticas ancoradas no neoliberalismo, gerencialismo e globalismo. Há um jogo de interesses mobilizando o desenvolvimento da padronização avaliativa, entre eles, a desresponsabilização do Estado, a responsabilização da comunidade escolar e a imposição de outras culturas.

Ao estabelecer relações entre o passado e o presente, entre o macro e micro contexto, as lógicas políticas pela Teoria do Discurso nos indicaram como a política pernambucana foi contestada, alterada e deslocada. Nesses deslizamentos de sentidos, percebemos novas articulações que possibilitaram um fechamento parcial, com fins à promoção da hegemonia. Assim, a política avaliativa foi discursivamente organizada em dois campos opostos, separados por uma fronteira política - favorecidos *versus* desfavorecidos - no que se refere ao atendimento das demandas aglutinadas pelo ponto nodal: modernização.

Emergiu, nesse sentido, o indicativo de que os discursos de modernização em nossos sistemas de avaliação educacional representem uma cooperação e articulação bem-sucedida de movimentos de organismos internacionais e de parcerias público-privadas. Percebemos a simplificação da prática, com o intuito de atender a diversidade de identidades, argumentos e a uma pluralidade de demandas sociais. Contudo, a articulação discursiva de equivalência não é eterna, e pode ser contrariada por novas articulações que enfatizem as diferenças, ou mesmo enfraquecida, pelo deslumbre da impossibilidade totalizante a que se propõe.

Pensar no sistema avaliativo educacional pernambucano tendo as lógicas políticas como referência, nos ofereceu oportunidade de capturar as formações discursivas. Nessa ótica, distante de uma metodologia fixa ou formatada, abraçamos os desafios das investigações pós-estruturalistas, tencionando a realidade, tal como vem se configurando, e provocando a visibilidade do invisibilizado pela construção hegemônica.

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AS RAZÕES e os princípios do PDE, segundo o MEC. *Ebulição Virtual*, SP, 2007, nº23. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul23/tem_verde.html. Acesso em: 25 jun. 2023.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BIRMAN, J. Psicanálise e filosofia política na contemporaneidade: Sobre as categorias de povo, de populismo e de identidade na atualidade. In: HOFFMANN, C.; BIRMAN, J. *Psicanálise e política: uma nova leitura do populismo*. São Paulo: Instituto Langage / Université Paris Diderot, p. 21-50, 2018.

BRASIL, República Federativa. *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República-1986-1989*. IPND. Departamento de Documentação e Divulgação, Ministério da Economia. Brasília, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. República Federativa. *Alcance e Funcionamento Operacional do PROJETO BRA-86-002 - PNUD*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1987.

BRASIL. República Federativa. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. República Federativa. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. República Federativa. *Relatório SAEB – Ciclo 1990*. Projeto BRA/92/002. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. 1992.

BRASIL. República Federativa. *Sistema de Avaliação da Educação Básica* - Documentos de Referência - Versão 1.0, Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB. 2018

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Ebook. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

CHAGAS, R. A “Modernização” Inacabada nos Governos Estaduais: Entraves na Experiência do Programa Nacional de Apoio a Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE) nos Estados de Alagoas (Al), Rio Grande do Norte (Rn) e Sergipe. *Gestão & Planejamento-G&P*, v. 10, 2018. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/4698>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CLARKE, M. *Education and the Fantasies of Neoliberalism: Policy, Politics and Psychoanalysis*. Routledge, 2022.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*, v. 16, p. 229-258, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537954005>. Acesso em: 12 out. 2022.

CONVERGENTES ou divergentes? *Revista Educação*. RFM Editores. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/convergentes-ou-divergentes/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COONEY, P. Late Neoliberalism in Brazil. *Paths of Development in the Southern Cone: Deindustrialization and Reprimarization and their Social and Environmental Consequences*. Palgrave Macmillan, Cham., p. 119-145, 2021.

CUNHA, K. S. *A formação continuada Stricto Sensu: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais*. Ebook. Novas Edições Acadêmicas, 2016.

DA SILVA VOSS, D. M. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. *Cadernos de Educação*, n. 38, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1542>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. Boitempo editorial, 2017.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

EXECUÇÃO do PNAGE tem início. Gov.br. *Ministério da Economia*. 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/planejamento/execucao-do-pnage-tem-inicio>. Acesso em: 11 out. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & sociedade*, v. 24, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313720005>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, G. *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: UFPE, 2018.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 42, n. 5, p. 1-14, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2398>. Acesso em: 14 fev. 2023.

INEP, MEC e OCDE analisam novo formato do Saeb. *Portal gov.br*. INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/inep-mec-e-ocde-analisam-novo-formato-do-saeb>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LACLAU, E. Identity and hegemony: The role of universality in the constitution of political logics. In: BUTLER, J.; LACLAU, E.; ŽIŽEK, S. *Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left*. Verso, p. 44-89, 2000.

LACLAU, E. The impossibility of society. In: ANGERMULLER, J.; WODAK, R.; MAINGUENEAU, D. *The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis*, John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia, p. 122-126, 2014.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e Estratégia Socialista: Por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios: Brasília, 2015.

LOPES, A. C.; MENDONÇA, D.; BURITY, J. A. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, Brasília - DF, 2015.

MARINO, A. Seplan e Secad promovem encontro do PNAGE. Governo do Estado de Tocantins. *Secretaria de Comunicação*. Tocantins, 2008. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/seplan-e-secad-promovem-encontro-do-pnage/14s97lg84hyv>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MORAIS, E.; SILVA, J. A. A. da. Disputa de hegemonia na política para o ensino médio em Pernambuco: as lutas e a resistência docente. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 135-157, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/55042>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MOURA, A. L. N. de. *A influência da resistência dos clientes no sucesso no trabalho do consultor interno em órgãos públicos: analisando a experiência do PROGESTÃO*, 229s. Dissertação (Mestrado). Curso de Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

OLIVEIRA, J. M. de; SILVA, A. F. da. A REFORMA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO PERNAMBUCANA (2007-2018): princípios, políticas e mudanças nas finalidades da educação. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62750>. Acesso em: 5 jul. 2023.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. *Decreto nº 21.287, de 05 de fevereiro de 1999*. Dispõe sobre a Comissão Diretora de Reforma do Estado. 1999b. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4852&tipo=>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. *Estrutura Administrativa e Reforma do Estado*. Tribunal de Contas do Estado - TCE, 2003b.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. Material didático do Curso de Aperfeiçoamento. Módulo 12. *Construindo a excelência em gestão escolar*. Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2012.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. *Decreto nº 25.346, de 02 de abril de 2003*. Regulamenta o programa pernambucano de modernização da gestão pública - PROGESTÃO. 2003c. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=43609&tipo=>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. *Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006*. Institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco - PNAGE-PE. 2006. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=41593&tipo=>. Acesso em 12 jun. 2023.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. *Decreto nº 52.076, de 29 de dezembro de 2021*. Dispõe sobre as metas previstas e os critérios de apuração para o Índice de Eficiência Gerencial [...]. 2021. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=61262&tipo=>. Acesso em 10 mar. 2023.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. *Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003*. Dispõe sobre as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo. 2003a. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=7829&tipo=>. Acesso em 12 jun. 2023.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. *Lei nº 11.629 de 28 de janeiro de 1999*. Dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo Estadual. 1999a. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1259&tipo=>. Acesso em 12 jun. 2023.

PNAGE. *Manual de Execução do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal*. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2007.

PNE em movimento. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação. Brasília - DF, 2022. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/#instancia-permanente>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SAIBA o que foi e como funcionou o plano de desenvolvimento da educação. *Portal Todos pela Educação*, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. Sentidos da accountability educacional no discurso da política educacional pernambucana: Meanings of educacional accountability in the discourse of educacional policy in Pernambuco. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6739>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SCHOLTE, J. A. *Globalization: A critical introduction*. Second edition. New York: Palgrave Macmillan. 2005.

SCRIVEN, M. *The logic of evaluation*: department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University. Windsor: OSSA, 2007.

SEPULVEDA, J. A. M. O público e o privado na primeira LDB: a relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira. *História da Educação*, v. 17, p. 195-211, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/35462>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SILVA, D. O. D. M. *Emaranhados sociais, políticos e fantasmáticos no sistema avaliativo educacional pernambucano*: nas assombrações constitutivas, o que deixamos de enxergar? Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2023.

SILVA, I. A. O. *O Programa de Modernização da Gestão Pública*: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011). 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUZA, T. R. *A revitalização e a reestruturação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INPE) no contexto da reforma do Estado*: 1995 a 2002. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

TRANSPARÊNCIA. Portal Todos pela Educação. *Quem somos*. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VEJA o que disse o ministro Fernando Haddad no lançamento do PDE. *Ministério da Educação e Cultura*. Brasília - DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/223-505975284/8063-veja-o-que-disse-o-ministro-fernando-haddad-no-lancamento-do-pde>. Acesso em: 10 out. 2022.

VELASCO, A. M. *O uso dos resultados das avaliações de aprendizagem no planejamento de políticas educacionais no Brasil*: relatório nacional. UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina, UNESCO, 2022.

WEBER, S. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1247-1269, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87315816011.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.