

Definições das Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica: entre as determinações do Banco Mundial e as ações dos governos locais

Fabio Perboni

RESUMO: Partindo do pressuposto de que a adoção da avaliação em larga escala constitui-se num indicador da presença dos princípios neoliberais no campo educacional, o trabalho em tela discute as orientações do Banco Mundial para, em seguida, relacionar a existência de sistemas de avaliação externa nos estados com a filiação partidária dos governadores eleitos nas últimas três eleições. Para tanto, recorre à pesquisa bibliográfica e documental a partir da normatização legal disponibilizada pelas secretarias estaduais de educação, pelo Tribunal Superior Eleitoral e pelos partidos políticos. Conclui-se que não é possível estabelecer uma relação simples e direta entre as orientações das instituições multilaterais, partidos que ocupam o poder e a existência ou não de sistemas de avaliação em larga escala.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. Neoliberalismo. Partido Político.

I. Introdução

Existe consenso sobre a influência neoliberal exercida pelos organismos internacionais na definição das políticas educacionais em diferentes países. Entretanto, a percepção em torno da existência de diferenças na implantação dessas políticas em diversas localidades leva a análises mais detidas, questionando em que medida orientações gerais interagem com os agentes definidores das políticas educacionais locais. Neste sentido, discute-se a influência dos governos, e conseqüentemente, das orientações dos partidos políticos como “definidores” das políticas públicas educacionais, mais especificamente, as direcionadas a avaliação.

Esse trabalho analisa a relação entre as orientações gerais do Banco Mundial (BM) e as ações partidárias dos governos eleitos em cada estado do Brasil durante os três últimos pleitos, com mandatos de 2003 a 2014 enfocando e a existência de sistemas de avaliação externa da educação básica. Portanto, buscamos um movimento inicial de superação de visões reducionistas que tendem a classificar as avaliações educacionais como a expressão mais visível da orientação neoliberal dos organismos multilaterais, assumida plenamente pelos agentes locais formuladores das políticas educacionais em nível estadual.

Trabalhamos, portanto, com vários elementos, iniciando pelas iniciativas de reforma do Estado comuns no período final do século XX, considerando um campo de tensões em torno das disputas sobre as concepções de Estado e seus rebatimentos na política educacional. Num segundo momento, apontamos sinteticamente as orientações do BM neste contexto de reformas para, em seguida, centrar mais especificamente na

análise da relação de dois elementos - a política de avaliação da educação básica dos estados brasileiros e os partidos políticos que estiveram no comando dos governos estaduais na última década. Por fim, tecemos algumas considerações buscando articular algumas percepções com base nos dados apresentados. Importante destacar que se trata um texto exploratório em que se optou por não aprofundar algumas questões teóricas que caracterizam campos de disputa que, portanto, aparecem apenas referenciadas.

Para situar de maneira mais pertinente a temática, temos os fundamentos que embasam as diferentes concepções sobre o papel do Estado e o subjacente debate sobre as orientações políticas mais à direita ou à esquerda ou mesmo a validade dessas distinções no atual contexto mundial. Alguns teóricos como Guiddens (1996), defendem que as antigas divisões como *esquerda* e *direita* estão superadas e, que, portanto, as ações dos partidos não teriam peso significativo nas definições das políticas, já que estas se desenvolvem e são criadas em outras esferas da sociedade como, por exemplo, os organismos multilaterais. Novas reflexões apontam para a superação da antiga oposição entre *partidos de esquerda* e *partidos de direita* e, conseqüentemente, entre políticas públicas características de cada grupo que passariam agora a obedecer à outra lógica, fundada em novos paradigmas. Num outro extremo, autores como Bobbio (2011), entendem que essa distinção não foi superada e ainda é válida como instrumento de análise e compreensão da realidade.

Entre esses posicionamentos outras análises se colocam e para cada uma diferentes percepções sobre qual seria o papel do Estado e ainda que não tratada pelos autores se depreende de forma indireta variadas percepções sobre as reformas educacionais nesse contexto.

II. Concepções de Estado e seus rebatimentos na política educacional

Durante parte do século XX, o Estado foi caracterizado como provedor, garantindo o bem estar social (*Welfare State*). Essa configuração de Estado não se deu da mesma forma em todos os países, atingindo na Europa seu modelo mais bem acabado. Contudo, nos países fora do eixo central de desenvolvimento capitalista como o Brasil não se consolidou como realidade, embora sejam evidentes suas influências na definição de um modelo de desenvolvimento calcado na ação do Estado como catalisador dos esforços econômicos ao mesmo tempo em que garantia uma fração dos direitos sociais e trabalhistas existentes nos países centrais.

O Estado de Bem Estar Social passou a sofrer críticas mais intensas a partir da década de 1970, com sinais de esgotamento do modelo em decorrência da crise do petróleo que levou a busca de novo modelo de desenvolvimento econômico nos países centrais (HARVEY, 1989).

Se, no período pós-guerra, triunfaram as ideias de Keynes (1936; 2004), os reformadores do Estado recuperaram os preceitos de Hayek (1933) como suporte teórico, sobretudo, após meados da década de 1970, quando o modelo do Estado do Bem Estar Social foi colocado em “cheque” devido à crise econômica acentuada pelo “choque do petróleo”.

Dessa forma, se configuram duas posições opostas que polemizam as opções disponíveis para a configuração do Estado, representada simbolicamente pelo expoente do neoliberalismo – Hayek, de um lado, e do modelo vigente referenciado em Keynes, de outro. Essa oposição marca o debate sobre a função e a organização do Estado nas últimas décadas. Com diferentes nuances a depender do momento histórico e do país analisado temos de um lado, os liberais apontando para as falhas do Estado como definidor de políticas e garantidor da democracia e, de outro lado, os keynesianos apontando para as falhas do mercado em cumprir esse papel.

Evidentemente muitas outras acepções teóricas se propõem a explicar essa realidade, se colocando entre as duas visões apostas apresentadas; outras se colocam para além dessas opções, com destaque para aquelas derivadas do marxismo, que propõem a ruptura com o sistema capitalista e não sua reforma.

A partir dessa contextualização histórica pretende-se situar os debates que se colocaram como *pano de fundo* das reformas do Estado nos anos 1990 como reflexo das transformações objetivas e subjetivas do mundo capitalista e da produção do mundo material nesse momento histórico. O Estado-Nação foi e continua a ser na atualidade elemento fundamental na definição das políticas públicas educacionais, embora venha assumindo novas configurações. Torna-se, portanto, fundamental pensar o papel desse Estado nas chamadas reformas que caracterizaram a virada do século XX para o século XXI.

Observa-se, entretanto, que em cada localidade esses novos modelos se configuram de forma distinta. Contudo, permanecem ações reservadas ao Estado, que paradoxalmente diminui sua atuação como executor das políticas, mas amplia suas ações de controle sobre algumas esferas específicas, conforme aponta Afonso (2001; 1998a; 1998b).

Afonso (2001) demonstra a situação paradoxal em que a exigência de um Estado limitado em suas funções, se apresenta ao mesmo tempo forte enquanto mecanismo de coerção e controle social.

III – Relações entre o global e o local

O cenário atual é palco de um debate público marcado por forte carga ideológica: “[...] que coloca em lós mercados toda la pureza, toda la bondad, toda la eficiencia, toda la creatividad de la vida econômica, y que coloca em lós Estado todos lós elementos irracionales, ineficientes incompetentes y corruptos” (BORON, 2003, p. 40).

Boron (2003) identifica que essas reformas centraram-se em torno de três eixos: o desmantelamento do setor público; um segundo, marcado pelo crescente grau de “debilidade estatal”, definido pela dificuldade cada vez maior das instituições disciplinar empresas e mercados e, por fim, a deterioração da noção de “responsabilidade estatal” em áreas ligadas ao bem estar geral, o desenvolvimento econômico, a seguridade e a busca por justiça.

Se há concordância em torno da ideia de que as reformas ocorreram sob inspiração neoliberal, não há consenso sobre em que medida um poder monolítico tem a responsabilidade exclusiva pelas políticas nacionais de educação. Nesse sentido, torna-se necessário compreender melhor como se dão as relações entre os organismos internacionais e os poderes das diferentes localidades que concretizam as políticas educacionais.

Ao tratar do Banco Mundial Coraggio (2007, p.77), afirma que “é urgente saber quais os limites e as possibilidades ainda inexploradas dessa relação, entre o Banco Mundial, os governos e as sociedades da America Latina”. Concordando com esse posicionamento diversos autores (Afonso, 2009; Peroni e Adrião, 2005; Souza e Oliveira, 2003) apontam também para os limites da oposição esquemática entre neoliberais e defensores do *Welfare State* como também para a os limites das teorias marxistas e neomarxistas para explicar o papel do Estado. Nessa perspectiva, Afonso (2001) ressalta que existem novas configurações e novos atores políticos nacionais e internacionais, bem como novos movimentos sociais que interpenetram as ações e definições antes exclusivas do Estado Nação. Assim, “Dois exemplos paradigmáticos podem ser referenciados a este propósito: a promoção de quase-mercado e as relações com o terceiro sector” (AFONSO, 2001, p. 37). No campo da avaliação externa da

educação, por exemplo, apontada como uma das expressões do neoliberalismo no campo educacional. Dessa forma, questionamos em que medida a oposição entre medidas *de esquerda* e *de direita* ajudam a compreender esses novos processos.

Desde a queda da URSS e do Muro de Berlim estabeleceu-se um intenso debate sobre a validade dessa oposição. Essas contestações se colocam em diferentes níveis. Uma primeira posição aponta que a guerra fria acabou e que a vitória do capitalismo expressaria o único modelo possível, cabendo, portanto, se adaptar, não existindo possibilidade de ruptura. Assim, a capacidade explicativa dos termos estaria esgotada na realidade da prática política. Outra posição destaca que apesar da persistência no mundo político da sua capacidade como categoria explicativa estaria esgotada devido aos novos arranjos na organização do Estado e das políticas públicas.

Na perspectiva de Guiddens (1996), após a década de 1990 com o fim da URSS, as antigas formas de luta política estariam em vias de ser superada e com elas também a distinção entre *políticas de esquerda* e *políticas de direita* teriam se tornado anacrônico no contexto do século XXI. Porém, destaca o autor, o resultado da luta política não seria uma vitória da direita sobre a esquerda como se poderia supor pelo contexto da guerra fria e a desintegração de um dos polos da disputa. Estaríamos vivenciando novas formas de organização social e política com grupos emergentes ocupando os espaços do cenário político. Dessa forma, procura romper com as simplificações esquemáticas e com visões simplistas diferenciando termos que às vezes são utilizados como sinônimos pelos que tratam dos posicionamentos políticos.

Portanto, estamos num momento em que o movimento neoliberal é revolucionário e transformador da realidade, enquanto antigos grupos de esquerda defendem a manutenção de benefícios sociais do *Welfare State*. Conforme Guiddens (1996, p.17):

De outro modo, o neoliberalismo torna-se internamente contraditório, e essa contradição é cada vez mais evidente. Por um lado, o neoliberalismo é hostil à tradição – e, de fato, é uma das principais formas que estão eliminando a tradição em toda parte, como resultado da promoção das forças de mercado e de um individualismo agressivo. Por outro, ele depende da persistência da tradição para sua legitimidade e sua ligação como o conservadorismo – nas áreas da nação, da religião, do gênero e da família. Sem possuir um fundamento lógico teórico que seja adequado, sua defesa da tradição nessas áreas geralmente assume a forma de fundamentalismo.

Em oposição a esta proposição, Bobbio (2011) demonstra que esta díade direita/esquerda continua válida para a atualidade porque a distinção entre os termos continua a ser utilizada na prática cotidiana da política e também serve ao estudo da

ciência política. Contesta as posições de vários autores como de Fukoyama (1992) que defendeu o “fim da história” e de Giddens que propôs a superação dessa dicotomia.

Bobbio (2011) destaca, ainda, que uma vez considerada a distinção válida é importante definir o que diferencia a *esquerda* da *direita*, pois dependendo do ponto de referencia utilizado a mesma realmente perde o sentido. Argumenta o autor, que se para Giddens a direita defendia a tradição e a esquerda a mudança, no final do século XX e início do século XXI esses papéis se inverteram com a esquerda defendendo a manutenção (do *Welfare State*, por exemplo) e a direita a mudança com as reformas neoliberais. Entretanto, para Bobbio (2011) não são essas as características que marcam a atuação desses grupos políticos.

Está claro, para o autor, que as pessoas que participam da política não têm dificuldades em utilizar esses termos, mesmo quando dizemos que um partido dito de *esquerda* está fazendo uma *política de direita* ou vice versa estamos validando esses conceitos. O autor chama a atenção para outro aspecto, quer seja, os conceitos de *direita* e de *esquerda* são imbuídos de certo significado emotivo onde “a esquerda é boa e a direita é má, ou vice-versa” (BOBBIO, 2011, p. 15).

Além das objeções sobre a essência da distinção existem outras que a consideram válida, porém não mais aplicável à realidade. Ao mapearmos a presença dos sistemas de avaliação nos diversos estados e DF, localizamos políticas e práticas semelhantes, embora propostas por partidos de concepções políticas assumidas como díspares. Conforme Bobbio:

[...] ainda que a distinção seja sempre análise em abstrato, constata-se que a ação política daquela que há um tempo era a esquerda já não é mais muito diferente daquela que costumava ser atribuída à direita. Do mesmo modo que, no passado recente, a esquerda invadira pouco a pouco o espaço da direita, a ponto de torná-la politicamente irrelevante, agora é a derrota da hegemonia da esquerda que teria deixado espaço somente para a direita. Não seria verdade, portanto, que a esquerda como tal perdeu sua razão de ser. O que está acontecendo é que a esquerda não consegue mais fazer valer suas próprias razões numa situação em que a tradicional política de esquerda está destinada a perder consensos e apoios (BOBBIO, 2011, p. 19).

Na próxima seção, buscamos nos dados empíricos indícios que apontem para a relação entre o partido no poder e a adoção de medidas identificadas como práticas neoliberais de partidos de direita, como as avaliações externas em larga escala.

IV. Sistemas de avaliação em larga escala nos estados brasileiros

Objetivando captar a relação entre os partidos no governo e a existência de sistemas próprios de avaliação, elaboramos os quadros por região da federação procurando demonstrar que existe um movimento generalizado de ampliação dos sistemas estaduais de avaliação da educação básica que, em algumas regiões, complementa o sistema nacional de avaliação, em outras, se sobrepõe à ele, criando inclusive índices próprios de rendimento escolar.

Estamos indicando nessa análise a existência de sistema próprio de avaliação apenas nos Estados que tiveram aplicação de provas pelo período de três anos de um mesmo mandato. Dessa forma, estados com avaliações externas da educação básica aparecem como não tendo sistema de avaliação por terem iniciativas pontuais, provas bianuais ou descontinuadas. Os quadros sintetizam os resultados respectivamente das regiões Norte, Sul, Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste.

QUADRO 01 – REGIÃO NORTE

Período	Estados com Sistemas de avaliação		Partidos no Governo	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
2003-2006	-	AC-AM-RO-PA-RR-AP-TO	-	PT (2) / PPS / PSL / PSDB / PDT / PFL
2007-2010	AC-AM	RO-PA-RR-AP-TO	PT PMDB	PSDB (2) / PPS / PDT PMDB
2011-2014	AC-AM-RO-TO	PA-RR-AP	PT / PMN PMDB / PSDB	PT / PSDB PSB

Fonte: pesquisa realizada, 2014.

Com relação à Região Norte, constata-se que existe um crescente movimento de ampliação da avaliação por sistemas próprios dos estados. Verifica-se que no período de 2003 a 2006 não existiam experiências consolidadas nesta região. Por outro lado, na atualidade a maioria dos estados já possuem experiências de avaliação externa da educação básica por meio de sistema próprio. Em relação aos partidos que ocupam o poder, denota-se que não existe indicação clara de posicionamento partidário, havendo um estado sem sistema próprio governado pelo PT e outro pelo PSDB, sendo que os mesmos partidos governam estados com sistema próprio de avaliação da educação básica.

QUADRO 02 – REGIÃO SUL

Período	Estados com Sistemas de avaliação		Partidos no Governo	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
2003-2006	-	PR-RS-SC	-	PMDB (3)

2011- 2014	RS	PR-SC	PT	PSDB / DEM
------------	----	-------	----	------------

Fonte: pesquisa realizada, 2014.

Da mesma forma, o Quadro 02 demonstra que a experiência de avaliação própria por sistema estadual só existe no Rio Grande do Sul e que a mesma se iniciou no governo do PSDB e foi mantida pelo atual governo do PT. Ao passo que o governo do PSDB no Paraná não desenvolveu sistema próprio.

QUADRO 03 – REGIÃO CENTRO-OESTE

Período	Estados com Sistemas de avaliação		Partidos no Governo	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
2003-2006		DF-MS-GO-MT		PMDB / PT / PSDB / PPS
2007-2010	DF-MS	GO-MT	PFL / PMDB	PP / PPS
2011-2014	MS-GO	DF-MT	PMDB / PSDB	PT / PMDB

Fonte: pesquisa realizada, 2014.

Em relação ao Centro-Oeste, percebe-se, da mesma forma, que o período de 2007 a 2014 teve nítida ampliação do número de estados que criaram sistemas de avaliação da educação básica, com dois estados em cada período. Porém, denota-se que o DF criou seu sistema em 2007 e descontinuou a ampliação da avaliação no período do atual governo do PT. Esse fato é pouco comum, uma vez que no contexto internacional e nacional temos o avanço dessas práticas. Dessa forma, constata-se a expansão dos sistemas de avaliação pelos estados e por diferentes partidos, mas são poucos os que encerram os sistemas existentes, mesmo com mudanças no governo/partido.

QUADRO 04 – REGIÃO SUDESTE

Período	Estados com Sistemas de avaliação		Partidos no Governo	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
2003-2006	MG-RJ-SP	ES	PSDB (2) / PSB	PSB
2007-2010	ES-MG-RJ-SP		PMDB (2) / PSDB(2)	
2011- 2014	ES-MG-RJ-SP		PSB / PSDB(2) / PMDB	

Fonte: pesquisa realizada, 2014.

Na Região Sudeste, temos um quadro de 100% dos estados que aplicam as provas para avaliar a educação básica, sendo que dois estados são governados pelo PSDB e dois pelo PMDB e PSB.

QUADRO 05 – REGIÃO NORDESTE

Período	Estados com Sistemas de avaliação		Partidos no Governo	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
2003-2006	AL-CE-SE	BA-MA-PE-PB-PI-RN	PFL(3) / PSDB	PFL / PMDB / PSDB / PT / PSB
2007-2010	CE-PE	AL-BA-MA	PSB(2) / PFL	PSDB(2) /

		PB-PI-SE-RN		PT(3) / PSB
2011- 2014	AL-CE-PE	BA-MA-PB-PI-SE-RN	PSDB / PSB(2)	PT(2) / PMDB / PSB(2) / DEM

Fonte: pesquisa realizada, 2014.

A Região Nordeste expressa uma maioria de estados que não possuem sistema próprio de avaliação. Outro aspecto relevante está na tendência a descontinuidades na aplicação das provas. Podemos considerar que apenas CE e PE mantiveram um sistema com avaliações anuais por dois mandatos consecutivos, com governos do PSB no período de 2007 a 2014. Enquanto que Alagoas possuía um sistema próprio em 2003 sob governo do PSB e o mesmo foi descontinuado em 2007 pelo PSDB e retomado em 2011 pelo mesmo partido, o PSDB.

Sintetizando as informações por partido político e período de governo, elaboramos o Quadro 06, que indica a baixa relação entre a orientação política do partido que ocupa o governo e a existência ou não de sistemas próprios de avaliação da educação básica. Uma hipótese para explicar esse fato é que não existe uma clara orientação partidária sobre a temática, abordada como um mecanismo “técnico” voltado para a melhoria da educação e despido, portanto, de fundamentação política por parte dos governantes.

QUADRO 06 – Síntese - Partido político do governador e a existência de sistemas de avaliação externa

PARTIDOS	SIM	%	NÃO	%
PSDB	11	55	09	45
PMDB	07	41	10	59
PT	03	21	11	79
PSB	07	54	06	46
PFL/DEM	02	29	05	71
PPS	-	--	04	100
PDT	-	--	03	100
PP	-	--	01	100
PSL	-	--	01	100
PMN	01	100	-	--

Fonte: pesquisa realizada, 2014.

Verifica-se que entre os cinco maiores partidos no período analisado, o PT é a agremiação que mais teve governos sem sistemas próprios de avaliação (79% dos governadores), seguido pelo PFL/DEM, com 71% dos governadores sem sistemas próprios de avaliação. No campo oposto, segue-se o PSDB (com 55%) e PSB (com 54%), representando os partidos que tiveram mais governadores com sistemas próprios de avaliação em seus mandatos.

Mesmo sem aprofundarmos o debate sobre as perspectivas de atuação dos partidos indicados, uma análise rápida da realidade política nacional mostra que PT e PFL/DEM assumem no espectro político, posicionamentos díspares, sendo designados pelo senso comum como partido de *esquerda* e de *direita*, respectivamente.

IV. Apontamentos finais

Maroy e Voisin (2013) ao analisarem as políticas de regulação e controle da educação assinalam exemplos que caracterizam quatro elementos comuns em diferentes experiências de avaliação educacional destacando linhas que perpassam a todas. Em primeiro lugar a mudança na forma como se percebe a escola que passa a ser vista como um “*sistema de produção* em termos de economia e da teoria das organizações” abandonando-se questões como “a função de integração social, a função de *reprodução* da divisão social do trabalho, até a função de perpetuação de um patrimônio de conhecimentos, de valores e de referências cognitivas e culturais” (MAROY; VOISIN, 2013, p.884). Uma segunda característica se refere aos objetivos operacionais “expressos num formato de conhecimento especial: dados quantitativos, *data*, indicadores que se tornam ‘padrões’ ou referências aos quais se confrontam os resultados efetivos”.

Uma terceira característica comum a várias realidades é a “centralidade dos diversos instrumentos de avaliação dos resultados e do desempenho dos alunos (*testing*) que são postos em prática” e, por fim, as diferentes “ferramentas de ação pública (contratos, financeiras, regulamentares) que organizam as “consequências” das avaliações dos desempenhos e da prestação de contas” (MAROY; VOISIN, 2013, p.885). A forma como esses elementos se articulam e como são estruturados apontam para resultados efetivos muito diferentes.

A expansão dessa modalidade de avaliação inicia-se no Brasil, na década de 1990, sob a inspiração de outros países que iniciaram a implantação desse modelo de gestão da educação ainda na década de 1980, tendo, sua implantação acentuada especialmente na última década. Entretanto, ao analisarmos as políticas de avaliação no Brasil, encontramos diversidade nos modelos implantados da mesma forma que outras localidades do mundo. Assim,

[...] alguns estados norte americanos e a Inglaterra implantaram sistemas de *accountability duro* com punições para aqueles locais mal avaliados de acordo com os padrões estabelecidos na Europa continental foi mais comum o *accountability suave*, “ou ‘reflexiva’” baseiam-se na suposição de engajamento e de reflexividade dos atores

e num modelo de obrigação de resultados que façam preferencialmente apelo à autoavaliação e não à sanção externa. (MAROY; VOISIN, 2013, p.886).

Sob essa perspectiva de análise, rompem-se ideias maniqueístas que opõem de forma simplista a existência ou não de sistemas de avaliação externa como elemento definidor da política educacional. Quando tratamos do *accountability* e da política de regulação da educação

[...] as ferramentas utilizadas e os mecanismos que as unem umas às outras constituem elementos de análise chave para compreender os significados e as orientações sociopolíticas diversas dos sistemas de *accountability* que eles operacionalizam (Maroy; Voisin, 2013, p.886).

Os diferentes tipos de avaliação (de alunos, de professores), os mecanismos de prestação de contas e as consequências para os atores são fatores que não podem ser desprezados numa apreciação crítica. Como exemplo, citamos o caso do Rio Grande do Sul, que teve o sistema de avaliação implantado no período de 2007-2010 pelo governo do PSDB, e no período de 2011-2014, já no governo do PT manteve seu sistema de avaliação da educação básica, porém com profundas transformações, que não permitem classificá-lo como uma continuidade do modelo anterior, mas uma ruptura com o mesmo.

Concluimos que os sistemas de avaliação da educação se tornaram, no tempo presente, um fenômeno comum em diferentes países e também nas diferentes regiões brasileiras que, de certa forma, reproduzem diretrizes gerais do BM para o setor educacional, porém, diante da diversidade de possibilidades de avaliação, com diferentes ferramentas utilizadas e variados mecanismos de responsabilização e/ou envolvimento dos atores no processo a simples existência desses sistemas não permite rotular uma política educacional e compreender seu significado.

Podemos, portanto, afirmar que não existe relação direta entre o partido político no poder e a existência ou não de um sistema próprio de avaliação externa. Entretanto, antes de aprofundarmos as consequências teóricas dessa constatação empírica cabe perguntarmos se a existência de um sistema próprio de avaliação da educação básica constitui um elemento suficiente para apontarmos uma política educacional como claramente inclinada aos princípios da *direita neoliberal*.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**. Regulação e emancipação. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOBBIO, N. **Direita e Esquerda**: razões e significados de uma distinção política. 3ªed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- BORON, A. A. El Estado y las “reformas Del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños” de La democracia em América Latina. In: Krawczyk, N. R.; WANDERLEY, L. E. **América Latina**: Estado e reforma numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs) 5ª ed. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GIDDENS, A. **Para Além da Esquerda e da Direita**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- HAYEK, F. A. V. **Monetary Theory and the Trade Cycle**. New York: Sentry Press, 1933.
- KEYNES, J. M. **General Theory of Employment, Interest and Money**. London: Macmillan Press; New York: St. Martin's Press; 1936
- KEYNES, J. M. **The end of laissez-faire**. New York: Prometheus Book, 2004.
- MAROY, C.; VOISIN, A. As Transformações Recentes das Políticas de *Accountability* na Educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul.-set. 2013.
- PERONI, V.; ADRIÃO, T. (orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo, Xamã, 2005.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs) 5ª ed. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, 2003, vol.24, nº. 84.