

O IMERS e a lógica da performatividade educacional: uma análise crítica da padronização da escola pública

The IMERS and the logic of educational performativity: a critical analysis of the standardization of public schools

El IMERS y la lógica de la performatividad educativa: un análisis crítico de la estandarización de la escuela pública

Evandro Consalter*

 <https://orcid.org/0000-0001-8798-8960>

Samir Casagrande**

 <https://orcid.org/0000-0001-9095-0154>

Resumo: O presente artigo analisa criticamente os impactos dos indicadores de desempenho educacional, especialmente o IMERS (Índice Municipal de Educação do Rio Grande do Sul), sobre a organização da escola pública contemporânea. A pesquisa discute como a crescente centralidade das avaliações em larga escala e dos mecanismos quantitativos de monitoramento educacional contribui para o fortalecimento de uma lógica gerencial e performativa na educação. Fundamentado em uma abordagem teórico-bibliográfica e em diálogo com a perspectiva da Epistemologia da Política Educativa, o estudo problematiza os pressupostos teóricos e epistemológicos que sustentam a constituição dos indicadores educacionais como referências legítimas de qualidade e regulação da educação. O texto dialoga com autores que problematizam a padronização curricular, a performatividade e a instrumentalização da escola pública. A análise evidencia que a redução da qualidade educacional a índices, metas e rankings pode desconsiderar dimensões sociais, culturais e históricas do processo educativo, além de comprometer a autonomia docente e a formação crítica dos estudantes. Defende-se, por fim, a concepção de escola pública como espaço de constituição do comum, comprometida com a democracia, a pluralidade e a formação humana integral.

Palavras-chave: IMERS. Epistemologia da Política Educativa. Padronização educacional. Avaliação em larga escala. Regulação educacional.

Abstract: This article critically analyzes the impacts of educational performance indicators, particularly the IMERS (Municipal Education Index of Rio Grande do Sul), on the organization of the contemporary public school. The study discusses how the growing centrality of large-scale assessments and quantitative educational monitoring mechanisms contributes to strengthening a managerial and performative logic in

* Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor da Faculdade CESURG Marau. *E-mail:* <evandroconsalter@gmail.com>.

** Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). Professor da Faculdade CESURG Marau. *E-mail:* <samir-dc@hotmail.com>.

education. Grounded in a theoretical-bibliographic approach and in dialogue with the perspective of the Epistemology of Educational Policy, the study problematizes the theoretical and epistemological assumptions that underpin the constitution of educational indicators as legitimate references for educational quality and regulation. The paper engages with authors who critically examine curriculum standardization, performativity, and the instrumentalization of public schooling. The analysis shows that reducing educational quality to indexes, targets, and rankings may overlook social, cultural, and historical dimensions of the educational process, while also compromising teacher autonomy and students' critical development. Finally, the study advocates for the conception of the public school as a space for the construction of the common good, committed to democracy, plurality, and integral human development.

Keywords: IMERS. Epistemology of Educational Policy. Educational Standardization. Large-Scale Assessment. Educational Regulation.

Resumen: El presente artículo analiza críticamente los impactos de los indicadores de desempeño educativo, especialmente el IMERS (Índice Municipal de Educación de Rio Grande do Sul), sobre la organización de la escuela pública contemporánea. La investigación discute cómo la creciente centralidad de las evaluaciones a gran escala y de los mecanismos cuantitativos de monitoreo educativo contribuye al fortalecimiento de una lógica gerencial y performativa en la educación. Fundamentado en un enfoque teórico-bibliográfico y en diálogo con la perspectiva de la Epistemología de la Política Educativa, el estudio problematiza los supuestos teóricos y epistemológicos que sustentan la constitución de los indicadores educativos como referencias legítimas de calidad y regulación de la educación. El texto dialoga con autores que cuestionan la estandarización curricular, la performatividad y la instrumentalización de la escuela pública. El análisis evidencia que la reducción de la calidad educativa a índices, metas y rankings puede desconsiderar dimensiones sociales, culturales e históricas del proceso educativo, además de comprometer la autonomía docente y la formación crítica de los estudiantes. Finalmente, se defiende la concepción de la escuela pública como un espacio de construcción de lo común, comprometido con la democracia, la pluralidad y la formación humana integral.

Palabras clave: IMERS. Epistemología de la Política Educativa. Estandarización educativa. Evaluación a gran escala. Regulación educativa.

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas educacionais têm sido marcadas pela crescente utilização de avaliações em larga escala, sistemas de monitoramento e indicadores de desempenho como instrumentos de gestão e regulação dos sistemas de ensino. Esse movimento acompanha transformações mais amplas nas formas contemporâneas de governança pública, influenciadas por princípios da Nova Gestão Pública e pela incorporação de mecanismos de responsabilização, eficiência e controle por resultados. Nesse contexto, a qualidade da educação passa a ser frequentemente traduzida em métricas quantitativas, índices comparativos e rankings, que assumem centralidade na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais.

No Brasil, essa tendência manifesta-se por meio de diferentes sistemas de avaliação externa e indicadores educacionais que orientam decisões administrativas, processos de financiamento e estratégias de gestão das redes de ensino. No estado do Rio Grande do Sul, essa lógica ganhou novo impulso com a criação do Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul (IMERS), desenvolvido pelo Departamento de Economia e Estatística (DEE) como instrumento para mensurar o desempenho educacional dos municípios e subsidiar a distribuição de parte dos recursos do ICMS vinculados à educação. Ao associar resultados educacionais ao financiamento público, o índice ultrapassa a função diagnóstica tradicional das avaliações e passa a desempenhar papel ativo na indução de comportamentos institucionais e na definição de prioridades pedagógicas e administrativas.

Embora políticas dessa natureza sejam justificadas pela busca da melhoria da qualidade da educação pública, sua expansão suscita importantes questionamentos acerca das concepções de educação, escola e aprendizagem que sustentam tais iniciativas. Quando a qualidade educacional é definida predominantemente por indicadores quantitativos, corre-se o risco de reduzir a complexidade dos processos formativos a resultados mensuráveis, invisibilizando dimensões sociais, culturais, políticas e humanas que constituem a experiência educativa. Além disso, a centralidade dos indicadores tende a fortalecer mecanismos de performatividade, padronização curricular e responsabilização por resultados, produzindo impactos significativos sobre a autonomia docente, a organização do trabalho pedagógico e a função social da escola pública.

Partindo da compreensão da escola como espaço de constituição do comum, de formação democrática e de desenvolvimento humano integral, este artigo busca responder à seguinte questão: quais pressupostos epistemológicos sustentam a constituição do IMERS como indicador legítimo de qualidade educacional e de que maneira sua utilização contribui para processos de regulação, padronização e governança da educação pública? Defende-se que os indicadores educacionais não constituem instrumentos neutros de mensuração, mas expressam concepções específicas de qualidade, aprendizagem, gestão e papel do Estado, produzindo efeitos que extrapolam a dimensão técnica da avaliação.

A análise fundamenta-se na perspectiva da Epistemologia da Política Educativa, especialmente nas contribuições de Tello (2012) e Tello e Mainardes (2015), compreendendo as políticas educacionais como construções históricas e epistemologicamente situadas. Nessa perspectiva, interessa não apenas examinar os efeitos produzidos por determinada política, mas também problematizar os referenciais teóricos, os regimes de verdade e as racionalidades que tornam possível sua emergência e legitimidade. O diálogo com autores como Ball (2003; 2016), Foucault (1979; 2008), Laval (2004), Dardot e Laval (2017), Masschelein e Simons (2018), Freire (2011), Dewey (2011), Akkari (2011) e Akkari e Consaltér (2023) contribui para compreender as relações entre avaliação, performatividade, governança e democratização da educação.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental, de natureza analítica, que examina o IMERS como expressão das transformações contemporâneas das políticas educacionais orientadas por indicadores e resultados. A análise articula a discussão teórica sobre a função social da escola pública, a expansão dos mecanismos de avaliação e responsabilização e a constituição do IMERS como política de governança educacional no contexto gaúcho.

O artigo está organizado em quatro momentos articulados. Inicialmente, discute-se a escola pública como espaço de constituição do comum, destacando sua função democrática, formativa e social. Em seguida, analisam-se os processos de performatividade, padronização e responsabilização associados à expansão dos indicadores educacionais. Na terceira seção, apresenta-se o contexto de criação e funcionamento do IMERS no âmbito das políticas de financiamento e avaliação da educação no Rio Grande do Sul. Por fim, desenvolve-se uma análise crítica do índice a partir da Epistemologia da Política Educativa, compreendendo-o como tecnologia contemporânea de regulação da escola pública e problematizando seus efeitos sobre a definição da qualidade educacional, a autonomia pedagógica e o papel democrático da educação.

A escola como espaço de constituição do comum

Pensar uma escola democrática não significa apenas garantir acesso e permanência dos estudantes, mas reconhecer que cada sujeito chega ao espaço escolar carregando consigo sua história, cultura, linguagem, experiências, valores e expectativas. A educação escolar, nessa

perspectiva, não pode ser compreendida como um processo neutro ou meramente técnico, restrito à transmissão de conteúdos previamente definidos. Educar implica reconhecer o estudante como sujeito histórico e social, capaz de interpretar criticamente a realidade e atuar sobre ela.

Conforme afirma Paulo Freire (2011), a educação precisa constituir-se como prática de liberdade, permitindo que os sujeitos compreendam o mundo para transformá-lo. Para o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si” (Freire, 2011), evidenciando o caráter coletivo, dialógico e humano do processo educativo.

Sob essa perspectiva, a escola pública desempenha uma função social que extrapola os limites da instrução formal. Ela não é apenas um espaço de aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também de convivência, acolhimento, proteção social, acesso à cultura, construção de vínculos afetivos e desenvolvimento humano. Em muitos contextos brasileiros, especialmente em regiões marcadas pela desigualdade social, a escola representa um dos poucos espaços públicos de acesso a direitos fundamentais, como alimentação, segurança, escuta e pertencimento social.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de “comum” desenvolvida por Pierre Dardot e Christian Laval (2017). Para os autores, o comum não deve ser entendido apenas como algo compartilhado, mas como uma construção coletiva produzida por práticas de participação, cooperação e deliberação conjunta. O comum se constitui na ação coletiva e na construção de espaços em que os sujeitos possam participar ativamente das decisões e da produção da vida social. Nesse sentido, a escola pública pode ser compreendida como espaço privilegiado de constituição do comum, pois nela diferentes sujeitos convivem, compartilham experiências e constroem conhecimentos coletivamente.

Também Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) defendem a escola como uma questão pública e democrática. Para os autores, a escola possui um papel singular na sociedade justamente por criar um “tempo livre” destinado ao estudo, à reflexão e ao encontro entre sujeitos diferentes. A escola, nessa perspectiva, torna-se um espaço de suspensão das desigualdades sociais externas, permitindo que todos tenham acesso ao conhecimento como bem comum. É por isso que os autores afirmam que a escola é uma das invenções humanas mais potentes para a promoção da igualdade social.

Além disso, uma educação democrática exige reconhecer a diversidade de contextos e experiências presentes na escola contemporânea. Como destacam Akkari e Consaltér (2023), a sociedade atual é marcada por intensos processos de diversidade cultural, mobilidade humana e desigualdade social, fatores que exigem da escola uma postura inclusiva e aberta às múltiplas realidades dos estudantes. Nesse contexto, uma educação pautada exclusivamente em padrões homogêneos de desempenho tende a invisibilizar trajetórias, culturas e necessidades distintas.

A própria legislação educacional brasileira sustenta essa compreensão ampliada da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece princípios como igualdade de condições para acesso e permanência, pluralismo de ideias, respeito à liberdade, valorização da experiência extraescolar e consideração com a diversidade étnico-racial. Tais princípios evidenciam que a qualidade da educação não pode ser reduzida ao desempenho em avaliações padronizadas, mas deve envolver dimensões humanas, sociais, culturais e democráticas.

Entretanto, a crescente centralidade atribuída aos indicadores quantitativos e às avaliações em larga escala tende a deslocar essa concepção ampliada de educação. Quando a qualidade escolar passa a ser medida predominantemente por índices, rankings e metas estatísticas, corre-se o risco de reduzir a escola à lógica da produtividade e da performatividade. Nesse cenário, experiências

educativas relacionadas ao acolhimento, à formação cidadã, à inclusão e à construção coletiva do conhecimento tornam-se secundárias diante da pressão por resultados mensuráveis.

Conforme argumenta Christian Laval (2004), o neoliberalismo educacional promove uma aproximação entre escola e lógica empresarial, transformando conceitos como eficiência, competitividade e desempenho em referências centrais para a organização da educação pública. Essa racionalidade tende a enfraquecer a dimensão democrática da escola e a substituir a formação humana integral por práticas voltadas ao alcance de metas quantitativas.

Nessa direção, a escola deixa gradativamente de ser compreendida como espaço de constituição do comum para tornar-se espaço de competição, comparação e responsabilização. O estudante passa a ser visto como indicador; o professor, como executor de metas; e a aprendizagem, como resultado estatístico. Ao privilegiar apenas aquilo que pode ser mensurado, invisibilizam-se aspectos fundamentais da experiência escolar, como vínculos afetivos, participação democrática, pertencimento, criatividade e emancipação humana.

Dessa forma, defender a escola pública como espaço de constituição do comum implica reafirmar sua função social, democrática e emancipatória diante do avanço de políticas educacionais centradas na lógica da performatividade e da padronização.

Indicadores, performatividade e padronização da educação

A ampliação das avaliações em larga escala e dos sistemas de indicadores educacionais nas últimas décadas está diretamente relacionada às transformações provocadas pelo avanço do neoliberalismo sobre as políticas públicas. No campo educacional, esse movimento introduziu mecanismos de gestão inspirados na lógica empresarial, pautados por eficiência, produtividade, competitividade e responsabilização por resultados. A escola pública passa, assim, a ser administrada segundo princípios próximos aos do mercado, em que metas, índices e rankings assumem centralidade na definição daquilo que se compreende como qualidade educacional.

É nesse contexto que se inserem políticas e indicadores como o IMERS. Ao utilizar resultados de avaliações padronizadas e taxas de aprovação escolar como critérios para medir a qualidade da educação e influenciar a distribuição de recursos públicos, o índice expressa uma racionalidade gerencial que privilegia o desempenho quantitativo como parâmetro central da política educacional.

Entretanto, conforme discutido na seção anterior, a escola pública constitui-se historicamente como espaço de formação humana, construção democrática e promoção do comum. Sua função social ultrapassa a dimensão técnica da aprendizagem mensurável, envolvendo acolhimento, convivência, cidadania, participação e emancipação dos sujeitos. Quando a qualidade da educação passa a ser reduzida predominantemente a números e indicadores, ocorre um deslocamento importante na própria concepção de escola.

Christian Laval (2004) argumenta que o neoliberalismo educacional promove uma profunda transformação na natureza da escola pública ao submetê-la à lógica empresarial. Para o autor, a educação deixa de ser compreendida prioritariamente como direito social e passa a ser tratada como serviço, produto e investimento econômico. Nesse modelo, conceitos como eficiência, desempenho e produtividade tornam-se referências centrais da organização escolar, produzindo novas formas de controle sobre o trabalho docente e sobre os processos de aprendizagem.

Da mesma forma, Stephen Ball, juntamente com Maguire e Braun (2016), analisa o avanço da chamada cultura da performatividade na educação contemporânea. Segundo os autores, a performatividade opera por meio de mecanismos constantes de comparação, monitoramento e avaliação, nos quais escolas e professores passam a ser julgados a partir de indicadores de desempenho. Nessa lógica, os sujeitos são pressionados a demonstrar continuamente resultados mensuráveis, produzindo uma cultura de competição e responsabilização permanente.

Os impactos desse processo sobre a escola são múltiplos. Embora indicadores educacionais possam contribuir para diagnósticos e planejamento de políticas públicas, sua utilização como principal parâmetro de qualidade tende a produzir efeitos preocupantes, como a padronização curricular, a redução da autonomia docente e o estreitamento das experiências educativas. Em muitos casos, a preocupação com o alcance de metas quantitativas passa a orientar as práticas pedagógicas mais intensamente do que as necessidades concretas dos estudantes e das comunidades escolares.

Essa racionalidade aproxima-se da crítica desenvolvida por John Dewey (2011) à educação tradicional. Para Dewey, modelos educacionais baseados na simples transmissão de conteúdos e na homogeneização das aprendizagens desconsideram as experiências concretas dos estudantes e enfraquecem o caráter democrático da educação. O autor defendia uma escola fundamentada na experiência, na participação ativa e na construção coletiva do conhecimento. Entretanto, políticas educacionais centradas em avaliações externas frequentemente induzem escolas a priorizarem conteúdos cobrados nos testes padronizados, reduzindo o currículo às disciplinas e habilidades consideradas estratégicas para o alcance de melhores indicadores.

Nesse contexto, amplia-se a tendência de uniformização dos processos pedagógicos. Materiais apostilados, plataformas digitais padronizadas e programas de treinamento para avaliações externas passam a ocupar espaço crescente nas redes de ensino, frequentemente acompanhados da promessa de elevação dos índices educacionais. Conforme destaca Abdeljalil Akkari (2011), a internacionalização das políticas educacionais fortaleceu mecanismos de responsabilização e padronização curricular inspirados em modelos globais de gestão por resultados.

O problema central dessa perspectiva é que ela tende a desconsiderar as desigualdades históricas e os diferentes contextos sociais vividos pelas escolas. Redes de ensino situadas em regiões marcadas pela pobreza, vulnerabilidade social e exclusão passam a competir em condições desiguais com municípios que possuem maiores investimentos e melhores condições estruturais. Assim, os indicadores quantitativos podem acabar reforçando desigualdades já existentes, ao invés de enfrentá-las.

Além disso, muitos aspectos fundamentais da vida escolar tornam-se invisíveis dentro da lógica estatística dos indicadores. Questões como acolhimento emocional, inclusão de estudantes com deficiência, fortalecimento de vínculos comunitários, combate à evasão escolar, participação democrática e desenvolvimento humano dificilmente podem ser traduzidas em índices numéricos. Uma escola que desenvolve importantes práticas de inclusão e transformação social pode não alcançar os melhores resultados em avaliações padronizadas, embora cumpra de maneira significativa sua função social.

É justamente nesse ponto que o debate dialoga diretamente com a compreensão da escola como espaço de constituição do comum apresentada anteriormente. Conforme defendem Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), a escola perde parte de sua potência democrática quando passa a operar prioritariamente segundo critérios de eficiência e desempenho. Ao privilegiar apenas

aquilo que pode ser mensurado, reduz-se a pluralidade das experiências educativas e enfraquece-se o papel da escola como espaço de encontro, participação e construção coletiva.

Nesse cenário, o próprio trabalho docente sofre processos de instrumentalização e padronização. Conforme analisam Consaltér, Bellenzier e Fávero (2023), consolida-se a imagem do “professor performático”, cuja atuação passa a ser avaliada principalmente pela capacidade de produzir resultados quantitativos e elevar indicadores institucionais. O professor deixa gradativamente de ser reconhecido como intelectual crítico e mediador de processos formativos complexos para assumir o papel de executor de metas e protocolos pedagógicos previamente definidos.

Dessa forma, a centralidade dos indicadores educacionais revela uma importante tensão contemporânea: de um lado, a defesa da escola pública como espaço democrático de formação humana e constituição do comum; de outro, o avanço de políticas gerencialistas que tendem a reduzir a educação à lógica da performatividade, da competição e da padronização. A disputa entre essas concepções não é apenas técnica ou administrativa, mas profundamente política e pedagógica, pois envolve diferentes projetos de escola, sociedade e formação humana.

O exemplo do Rio Grande do Sul

O Estado do Rio Grande do Sul passou a adotar uma nova metodologia para a distribuição da cota-parte do ICMS aos municípios, incorporando indicadores educacionais como critério de repasse. A mudança foi instituída pela Lei nº 15.766/2021 e passou a produzir efeitos financeiros a partir de 2024. Nesse novo modelo, o desempenho da educação municipal passa a influenciar diretamente o Índice de Participação dos Municípios (IPM), utilizado para definir os valores repassados pelo Estado. O percentual destinado ao critério educacional aumenta gradativamente até atingir 17% em 2029.

Para compor esse cálculo, o Estado utiliza os resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), aplicado nas escolas públicas estaduais e municipais. A avaliação mede as competências e habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Os dados obtidos no SAERS servem de base para a construção do IMERS (Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul), indicador que considera o nível de aprendizagem dos estudantes, a evolução dos resultados ao longo do tempo, as taxas de aprovação escolar, a participação dos alunos nas avaliações, além de aspectos relacionados ao porte populacional do município e à vulnerabilidade social dos estudantes.

O Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul (IMERS) constitui uma política pública de avaliação e indução da qualidade educacional implementada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul no contexto da reforma dos critérios de distribuição da cota-parte municipal do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Instituído a partir da Lei Estadual nº 15.756/2021 e regulamentado por normativas posteriores, o índice passou a integrar o conjunto de mecanismos utilizados para mensurar o desempenho educacional dos municípios gaúchos e orientar a distribuição de recursos financeiros vinculados à educação.

A formulação do IMERS resultou de um trabalho conjunto entre a Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (SPGG), a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) e o Departamento de Economia e Estatística (DEE), sendo concebido como um instrumento capaz de associar financiamento público, avaliação educacional e gestão por resultados. Sua criação insere-se em um movimento mais amplo de fortalecimento das políticas de responsabilização e monitoramento educacional, observadas em diferentes estados brasileiros, especialmente a partir

da experiência cearense de vinculação de receitas tributárias ao desempenho das redes municipais de ensino.

O principal objetivo do IMERS, conforme o governo do estado, é incentivar a melhoria da qualidade da educação básica municipal por meio da valorização de indicadores relacionados à aprendizagem dos estudantes e ao fluxo escolar. Para tanto, o índice considera informações oriundas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), incorporando dados de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, bem como indicadores de aprovação escolar e participação dos alunos nas avaliações externas. A metodologia também contempla a evolução dos resultados ao longo do tempo, buscando reconhecer não apenas os municípios que apresentam melhores desempenhos absolutos, mas também aqueles que demonstram avanços consistentes em seus indicadores educacionais.

Do ponto de vista conceitual, o IMERS representa uma política de governança educacional orientada por evidências, na medida em que utiliza indicadores quantitativos para subsidiar decisões administrativas, monitorar resultados e induzir comportamentos institucionais nas redes municipais de ensino. Nessa perspectiva, a política ultrapassa a função meramente diagnóstica das avaliações externas e assume um papel regulador, uma vez que associa os resultados obtidos pelos municípios a incentivos financeiros concretos. Trata-se, portanto, de um mecanismo de accountability educacional que busca alinhar a gestão local a metas de desempenho e melhoria da aprendizagem.

O espectro de atuação do IMERS abrange diferentes dimensões da política educacional. Na dimensão pedagógica, o índice procura monitorar o nível de aprendizagem dos estudantes em competências consideradas fundamentais para a trajetória escolar. Na dimensão administrativa, fornece subsídios para o planejamento e a tomada de decisões por parte dos gestores públicos. Na dimensão fiscal, estabelece critérios para a redistribuição de recursos estaduais, criando incentivos para que os municípios invistam na melhoria de seus sistemas educacionais. Por fim, na dimensão política, fortalece uma lógica de gestão orientada por resultados, característica das reformas educacionais contemporâneas influenciadas pelos princípios da Nova Gestão Pública.

Dessa forma, considerando o desempenho da educação municipal, medida a partir do IMERS e com base na Lei nº 15.766/2021, o Estado calcula a PRE (Participação no Rateio da Educação), responsável por definir quanto cada município receberá da parcela educacional do ICMS. Esse cálculo também considera fatores como número de matrículas na rede municipal e quantidade de alunos em situação de vulnerabilidade. O modelo, segundo o governo do estado, busca incentivar a melhoria contínua da qualidade da educação, estimulando os municípios a investirem na alfabetização, na aprendizagem, na redução da evasão escolar e na evolução dos indicadores educacionais. Dessa forma, municípios que apresentam melhores resultados e maior crescimento no desempenho educacional tendem a receber uma participação maior nos recursos do ICMS vinculados à educação.

Figura 1 - Desempenho na educação passa a compor o Índice de Participação dos Municípios no ICMS

Conforme a Lei nº 15.766, de 20 de dezembro de 2021, a partir de 2024 o desempenho em educação passa a compor o IPM

Novos percentuais de composição do Índice de Participação dos Municípios (IPM)

ÍNDICE	Percentuais Anteriores	NOVOS PERCENTUAIS - Ano da Distribuição dos Recursos					
		2024	2025	2026	2027	2028	2029
Valor Adicionado Fiscal (VAF)	75%	65%	65%	65%	65%	65%	65%
Área	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%
População*	7%	7%	5,6*	4,2*	2,8*	1,4*	0*
Número de propriedade rural	5%	5%	4,9%	4,8%	4,7%	4,6%	4,5%
Produtividade primária	3,5%	3,5%	3,5%	3,5%	3,5%	3,5%	3,5%
Inverso do VAF per capita	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%
Programa de Integração Tributária	0,5%	0,5%	0,6%	0,7%	0,8%	0,9%	1%
Educação (Indicador PRE)	0%	10%	11,4%	12,8%	14,2%	15,6%	17%

*Apesar do indicador de população ter o seu percentual zerado, ele está na composição do indicador de Educação, mantendo a sua relevância, que em alguns casos pode até ser aumentada pelo ponderador de qualidade da educação.



Fonte: Rio Grande do Sul (2023).

A implementação do modelo de distribuição do ICMS vinculado aos indicadores educacionais provocou mudanças significativas na organização das políticas públicas municipais no Rio Grande do Sul. A partir da incorporação do desempenho educacional como critério de participação no repasse de recursos, os municípios passaram a desenvolver estratégias voltadas à melhoria dos resultados escolares, especialmente nas avaliações do SAERS. Dessa forma, ampliaram-se ações relacionadas à alfabetização, ao acompanhamento pedagógico, à formação de professores, à recuperação da aprendizagem e ao monitoramento dos índices educacionais, buscando melhorar o desempenho dos estudantes e, consequentemente, ampliar a participação no rateio do ICMS.

Nesse contexto, consolidou-se uma lógica de gestão baseada em metas e indicadores, em que a educação passou a ocupar posição central nas estratégias administrativas municipais. Muitos municípios passaram a investir em programas de reforço escolar, avaliações diagnósticas, acompanhamento individualizado dos estudantes e ações de combate à evasão, compreendendo que a melhoria dos índices educacionais também poderia representar aumento na arrecadação e maior capacidade de investimento em outras áreas da administração pública.

Entretanto, embora o modelo incentive avanços educacionais, observa-se que os municípios de menor porte os mais desenvolvidos economicamente tendem a apresentar condições mais favoráveis para alcançar melhores indicadores. Em cidades menores, geralmente há menor número de estudantes matriculados, permitindo acompanhamento mais próximo das famílias, maior personalização das práticas pedagógicas e monitoramento mais efetivo das dificuldades de aprendizagem. Além disso, em muitos casos, os recursos disponíveis conseguem atender de forma mais abrangente a demanda educacional local, favorecendo melhores desempenhos nas avaliações externas.

Por outro lado, os municípios maiores enfrentam desafios muito mais complexos para elevar seus indicadores educacionais. Redes municipais amplas, elevado número de estudantes,

desigualdades sociais mais acentuadas e maior incidência de vulnerabilidade dificultam a obtenção de resultados elevados nas avaliações. Assim, embora o modelo considere aspectos relacionados ao porte populacional e à vulnerabilidade, ainda há percepção de que os municípios maiores acabam relativamente desfavorecidos no processo de competição pelos melhores índices, justamente por lidarem com realidades educacionais mais complexas e com demandas sociais significativamente superior.

O mapa apresentado na Figura 02 evidencia essa desigualdade ao demonstrar concentração dos melhores indicadores em municípios menores e médios, enquanto diversas cidades mais populosas apresentam resultados inferiores. Tal cenário suscita reflexões importantes sobre a necessidade de aperfeiçoamento do modelo, de modo que ele continue estimulando a melhoria da qualidade educacional, mas também considere de maneira mais equilibrada as diferenças estruturais existentes entre os municípios. Caso contrário, corre-se o risco de ampliar disparidades regionais, deixando menos assistidos justamente os municípios que concentram maiores desafios sociais e educacionais e que, possivelmente, mais necessitam de apoio técnico e financeiro do Estado.

Figura 2 - Mapa do Rio Grande do Sul conforme desempenho dos municípios no IMERS 2024



Fonte: <https://imersvis.dee.rs.gov.br/> (avesso em 12/05/2025).

Os resultados do ranking IMERS de 2024 reforçam a percepção de que os municípios de menor porte apresentam maior facilidade para alcançar elevados indicadores educacionais. Entre os dez primeiros colocados do ranking estadual aparecem municípios como Vespasiano Corrêa, Viadutos, Itapuça, Itati, Vista Gaúcha, Harmonia, Pouso Novo, Tio Hugo, Monte Belo do Sul e Mato Queimado, todos caracterizados por pequenas populações e estruturas municipais reduzidas. Em sua maioria, tratam-se de cidades com quantitativo populacional bastante inferior aos grandes centros urbanos do Estado, o que possibilita maior proximidade entre gestão escolar, professores, estudantes e famílias.

Além da reduzida densidade populacional, muitos desses municípios possuem economias locais organizadas em torno da agricultura familiar, pequenas agroindústrias e atividades econômicas regionalizadas, apresentando Produto Interno Bruto (PIB) proporcionalmente limitado quando comparado às grandes cidades gaúchas. Ainda assim, justamente pela menor dimensão territorial e pelo número reduzido de estudantes matriculados, torna-se mais viável implementar estratégias de acompanhamento individualizado, controle de frequência escolar,

reforço pedagógico e monitoramento do desempenho dos alunos. Esse cenário favorece a obtenção de melhores índices nas avaliações externas que compõem o IMERS.

Figura 3 - Ranking de desempenho dos municípios do Rio Grande do Sul no IMERS 2024

Índices da educação municipal do Rio Grande do Sul							
Pesquisar							
CÓDIGO DO MUNICÍPIO	MUNICÍPIO	RANKING IMERS	IMERS	IQA	IQI	IQF	IA
4322855	Vespasiano Corrêa	1.º (▲ 130)	84,0587	94,0000	86,6789	41,6036	98,80
4322905	Viadutos	2.º (▲ 25)	83,9942	89,2049	85,8044	56,0049	98,80
4310579	Itapuca	3.º (▲ 263)	83,4559	88,3471	88,5793	48,0286	99,10
4310652	Itati	4.º (▼ 2)	83,4075	81,9602	88,8404	65,7954	96,60
4323705	Vista Gaúcha	5.º (▲ 324)	83,2982	92,2416	83,7683	47,5512	99,50
4309555	Harmonia	6.º (▲ 453)	83,2311	82,0723	85,0896	71,6050	98,80
4315131	Pouso Novo	7.º (▲ 8)	82,3322	100,0000	63,7213	67,5000	99,00
4321469	Tio Hugo	8.º (▲ 15)	82,2934	80,5470	89,1973	60,2366	98,20
4312385	Monte Belo do Sul	9.º (▲ 308)	82,0873	75,9210	89,4640	69,7096	99,50
4312179	Mato Queimado	10.º (▲ 165)	82,0381	76,8356	85,4416	76,7956	98,80

Fonte: <https://imersvis.dee.rs.gov.br/> (avesso em 12/05/2025).

A análise do ranking evidencia também que municípios pequenos conseguem responder de forma mais rápida às demandas educacionais e direcionar investimentos com maior eficiência operacional. Em muitos casos, as equipes gestoras conseguem acompanhar diretamente o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades específicas e atuar preventivamente em situações de evasão ou baixo rendimento escolar. Diferentemente das grandes redes municipais, onde milhares de estudantes estão distribuídos em dezenas ou centenas de escolas, os municípios menores possuem maior capacidade de articulação local e de personalização das políticas educacionais.

Por outro lado, a ausência de municípios de grande porte entre os primeiros colocados do ranking demonstra as limitações estruturais enfrentadas pelas cidades mais populosas. Municípios maiores concentram elevados índices de desigualdade social, maior número de estudantes em situação de vulnerabilidade, demandas educacionais diversificadas e desafios relacionados à infraestrutura, mobilidade e segurança. Assim, embora o modelo do ICMS educacional estimule avanços importantes, os resultados de 2024 indicam que a metodologia ainda tende a favorecer municípios menores, enquanto os grandes centros urbanos, justamente aqueles que concentram os maiores desafios educacionais do Estado, encontram mais dificuldades para competir em condições equivalentes nos indicadores de desempenho.

O IMERS como tecnologia de regulação da escola pública: uma leitura desde a Epistemologia da Política Educativa

A análise do IMERS desenvolvida neste estudo ultrapassa uma compreensão estritamente instrumental do índice como mecanismo de avaliação ou critério técnico para a distribuição de recursos públicos. Partimos do pressuposto de que toda política educacional é constituída por pressupostos ontológicos, epistemológicos e axiológicos que orientam a forma como determinados problemas são definidos, quais conhecimentos são considerados legítimos para interpretá-los e quais estratégias são mobilizadas para sua intervenção. Nesse sentido, a presente reflexão vincula-se ao campo da Epistemologia da Política Educativa, compreendido não apenas como um domínio de análise das políticas educacionais, mas como um espaço de problematização crítica das

racionalidades que sustentam a produção do conhecimento em política educativa e os processos de legitimação das decisões políticas.

Conforme argumentam Mainardes (2018) e Tello (2012), as políticas educacionais não podem ser interpretadas como respostas neutras a problemas objetivos da realidade social. Toda política é produzida a partir de determinados referenciais teóricos, concepções de sociedade, projetos de formação humana e visões sobre o papel do Estado. Nessa perspectiva, a questão central não consiste apenas em identificar os efeitos produzidos por uma política, mas compreender as racionalidades que tornam possível sua emergência e legitimidade. A Epistemologia da Política Educativa desloca, portanto, o olhar analítico da dimensão operacional das políticas para seus fundamentos, interrogando os pressupostos que definem quais problemas merecem atenção, quais evidências são consideradas válidas e quais formas de regulação passam a ser socialmente aceitas.

Sob essa perspectiva, defendemos que o IMERS não constitui apenas um indicador de desempenho educacional, mas uma tecnologia contemporânea de regulação das redes municipais de ensino. Sua relevância não decorre exclusivamente da capacidade de produzir informações sobre a aprendizagem dos estudantes, mas da forma como articula avaliação, financiamento, responsabilização e governança. Ao estabelecer relações diretas entre resultados educacionais e distribuição de recursos financeiros, o índice deixa de operar apenas como instrumento de diagnóstico e passa a atuar como mecanismo de indução de comportamentos institucionais, influenciando decisões administrativas, prioridades pedagógicas e modos de organização do trabalho escolar.

Essa interpretação aproxima-se das análises desenvolvidas por Stephen Ball (2003; 2016) acerca das transformações contemporâneas das políticas educacionais. Para o autor, as reformas educacionais das últimas décadas têm sido marcadas pela disseminação de mecanismos de performatividade, entendida como uma tecnologia política baseada na comparação, na mensuração e na demonstração permanente de resultados. Nessa lógica, indicadores, rankings e sistemas de avaliação deixam de ser instrumentos secundários da gestão educacional para converterem-se em dispositivos centrais de regulação. A performatividade produz novos modos de governar as instituições e os sujeitos, estabelecendo padrões de excelência, metas de desempenho e mecanismos contínuos de monitoramento. O valor das instituições passa a ser definido por aquilo que pode ser medido, comparado e convertido em evidência quantitativa.

Nesse contexto, o IMERS pode ser compreendido como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração das formas de governança educacional. O índice não apenas mede a qualidade da educação municipal, mas participa ativamente da produção de uma determinada compreensão sobre o que deve ser entendido como qualidade. A aprendizagem é convertida em desempenho; o desempenho é traduzido em indicadores; os indicadores transformam-se em rankings; e os rankings passam a influenciar a distribuição de recursos públicos. Trata-se de um processo de tradução da complexidade educacional em métricas que permitem comparar, classificar e hierarquizar municípios, estabelecendo novos parâmetros para a ação política e pedagógica.

Essa dinâmica pode ser aprofundada a partir das contribuições de Michel Foucault (1979; 2008) acerca das relações entre saber e poder. Embora a obra do autor não seja sobre as políticas educacionais contemporâneas, suas reflexões permitem compreender que os sistemas de avaliação produzem mais do que informações sobre a realidade, produzem regimes de verdade. Ao definir quais conhecimentos são legítimos, quais indicadores são relevantes e quais resultados devem ser perseguidos, políticas como o IMERS estabelecem formas específicas de ver, interpretar e governar a educação. O índice torna-se, assim, um dispositivo de produção de verdade sobre a escola pública, delimitando aquilo que pode ser reconhecido como sucesso, qualidade ou fracasso educacional.

Essa leitura permite compreender que os indicadores não apenas descrevem a realidade educacional, mas contribuem para constituí-la. A partir do momento em que determinadas métricas passam a orientar o financiamento público e a avaliação dos sistemas de ensino, elas tendem a reorganizar práticas pedagógicas, currículos, programas de formação docente e prioridades administrativas. Em outras palavras, aquilo que inicialmente aparece como um instrumento de mensuração converte-se em um mecanismo de regulação das práticas escolares. O que se ensina, como se ensina e o que passa a ser considerado importante na escola tende a ser progressivamente influenciado pelos critérios estabelecidos pelos sistemas de avaliação.

As reflexões de Christian Laval (2004) contribuem para aprofundar essa análise ao demonstrar como a racionalidade neoliberal promove a incorporação de princípios empresariais na gestão dos sistemas educacionais. Segundo o autor, a escola contemporânea vem sendo progressivamente submetida a uma lógica de eficiência, produtividade, competitividade e mensuração de resultados. Nesse contexto, a educação deixa de ser concebida prioritariamente como direito social e experiência formativa para ser interpretada como investimento, desempenho e produção de capital humano. O fortalecimento dos indicadores educacionais insere-se precisamente nesse movimento de transformação da educação em objeto de cálculo, monitoramento e comparação permanente.

A partir dessa perspectiva, o IMERS pode ser interpretado como expressão de uma racionalidade política que busca governar a educação por meio de números. Não se trata de negar a importância dos processos avaliativos ou dos indicadores educacionais para o planejamento das políticas públicas, mas de reconhecer que a centralidade atribuída às métricas produz efeitos epistemológicos relevantes. Quando a qualidade educacional passa a ser definida predominantemente por resultados mensuráveis em Língua Portuguesa e Matemática, corre-se o risco de reduzir a complexidade da experiência educativa a dimensões passíveis de quantificação, invisibilizando processos formativos que escapam às lógicas estatísticas.

Nesse ponto, as contribuições de Masschelein e Simons (2018) oferecem importante contraponto teórico à lógica do IMERS. Para os autores, a escola constitui uma instituição pública singular cuja função não pode ser reduzida à produção de resultados ou ao atendimento de demandas externas. A escola representa um espaço de suspensão das desigualdades sociais, de exposição ao mundo comum e de formação das novas gerações. Quando submetida predominantemente à lógica dos indicadores e da performatividade, corre-se o risco de enfraquecer essa dimensão pública da experiência escolar, deslocando o foco da formação para o desempenho e da educação para a produtividade.

Da mesma forma, Freire (2011) e Dewey (2011) permitem compreender a educação como processo histórico, democrático e experiencial, incompatível com perspectivas que reduzem a qualidade educativa a indicadores quantitativos. Ambos os autores concebem a educação como prática social voltada à formação integral dos sujeitos, à participação democrática e à construção coletiva do conhecimento. Sob essa ótica, a aprendizagem não pode ser integralmente capturada por testes padronizados ou sistemas de mensuração, pois envolve dimensões éticas, culturais, políticas e relacionais que transcendem os limites das avaliações externas.

Por fim, as reflexões de Dardot e Laval (2017) possibilitam compreender a escola pública como espaço de construção coletiva da vida democrática. A centralidade dos indicadores tende a deslocar as relações educativas da cooperação para a competição, da construção compartilhada para a comparação permanente entre indivíduos, escolas e municípios. Nesse processo, a lógica do comum cede espaço à lógica da performance. A escola deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de produção de vínculos, participação e pertencimento para tornar-se objeto de avaliação contínua e de busca por melhores posições nos sistemas de classificação.

Dessa forma, a principal questão epistemológica suscitada pelo IMERS não reside apenas em sua capacidade de medir a qualidade da educação, mas na própria definição do que passa a ser reconhecido como qualidade educacional. Ao privilegiar determinados indicadores, a política produz uma representação específica da educação pública, define prioridades legítimas de intervenção e estabelece parâmetros normativos para a ação dos gestores e professores. O IMERS revela-se, assim, não apenas como um instrumento técnico de avaliação, mas como uma tecnologia de regulação da escola pública contemporânea, cuja força reside precisamente na capacidade de transformar determinadas concepções de qualidade, aprendizagem e desempenho em critérios legítimos para governar a educação.

Considerações finais

A crescente centralidade dos indicadores de desempenho na educação pública revela o fortalecimento de uma racionalidade gerencial que aproxima a escola da lógica empresarial. Ao priorizar resultados quantitativos, rankings e metas estatísticas como principais parâmetros de qualidade educacional, corre-se o risco de invisibilizar desigualdades históricas, desconsiderar contextos socioculturais e reduzir a complexidade da experiência educativa a métricas numéricas. Nesse cenário, políticas educacionais passam a valorizar prioritariamente aquilo que pode ser mensurado, comparado e ranqueado, deslocando para segundo plano dimensões fundamentais da formação humana.

Ao longo deste artigo, procurou-se demonstrar que a expansão das avaliações em larga escala e de indicadores como o IMERS não constitui apenas uma mudança técnica nos processos de gestão educacional, mas expressa transformações mais profundas na própria concepção de escola pública. A lógica da performatividade e da responsabilização por resultados fortalece mecanismos de controle, competição e padronização curricular que impactam diretamente a autonomia docente, as práticas pedagógicas e o significado social da educação.

Embora indicadores educacionais possam contribuir para diagnósticos e planejamento de políticas públicas, torna-se problemático quando passam a ocupar posição central e quase exclusiva na definição da qualidade da educação. Como discutido anteriormente, a escola pública não pode ser reduzida a um espaço de treinamento para avaliações externas ou de disputa por melhores posições em rankings. Sua função social ultrapassa o alcance de metas e indicadores, constituindo-se como espaço de formação humana, convivência democrática, construção coletiva do conhecimento e promoção da cidadania.

A perspectiva defendida por Paulo Freire (2011) reforça a compreensão de que educar implica reconhecer os sujeitos em sua historicidade, em seus contextos de vida e em suas possibilidades de transformação social. Da mesma forma, John Dewey (2011) compreende a educação como experiência democrática e coletiva, incompatível com modelos rígidos de padronização e homogeneização das aprendizagens. Ambos os autores contribuem para pensar uma escola comprometida não apenas com resultados mensuráveis, mas com a emancipação humana e com a formação crítica dos sujeitos.

Também o debate desenvolvido por Pierre Dardot e Christian Laval (2017) permite compreender a escola pública como espaço de constituição do comum, isto é, como um espaço coletivo de participação, compartilhamento e construção democrática. Quando a educação é submetida predominantemente à lógica do desempenho e da produtividade, enfraquece-se justamente essa dimensão pública e comum da escola, substituindo relações de cooperação por relações de competição e comparação permanente.

Além disso, a centralidade dos indicadores quantitativos tende a produzir efeitos pedagógicos importantes, como o estreitamento curricular, a priorização de conteúdos cobrados em avaliações externas e a instrumentalização do trabalho docente. Conforme analisam Stephen Ball, Maguire e Braun (2016), a cultura da performatividade produz ambientes escolares marcados pela pressão constante por resultados, pela responsabilização individual e pela vigilância institucional. Nesse contexto, o professor passa a ser avaliado muito mais por sua capacidade de elevar índices do que por sua atuação ética, humana e pedagógica junto aos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que indicadores estatísticos dificilmente conseguem captar dimensões essenciais da vida escolar, como vínculos afetivos, acolhimento emocional, inclusão, fortalecimento comunitário, participação democrática e desenvolvimento humano. Muitas escolas que enfrentam contextos de pobreza, exclusão e vulnerabilidade social realizam experiências profundamente transformadoras, ainda que seus resultados quantitativos não ocupem posições de destaque em rankings educacionais. Reduzir a noção de qualidade à performance estatística significa ignorar a complexidade das realidades escolares brasileiras.

Dessa forma, torna-se necessário problematizar criticamente os limites das políticas educacionais orientadas exclusivamente por indicadores de desempenho. Mais do que rejeitar completamente os sistemas de avaliação, trata-se de defender que eles não substituam o olhar pedagógico, humano e contextualizado sobre a escola pública. A qualidade da educação precisa ser compreendida em sua multidimensionalidade, considerando não apenas resultados quantitativos, mas também inclusão, participação, cidadania, diversidade cultural, justiça social e formação humana integral.

Além dos efeitos pedagógicos e administrativos discutidos ao longo deste estudo, a análise do IMERS permite evidenciar uma questão de natureza eminentemente epistemológica: os indicadores educacionais não apenas medem a realidade escolar, mas participam ativamente da sua produção simbólica e política. A partir da perspectiva da Epistemologia da Política Educativa (Tello, 2012; Tello; Mainardes, 2015), torna-se possível compreender que toda política de avaliação está fundamentada em escolhas teóricas que definem quais conhecimentos são considerados válidos, quais dimensões da educação merecem ser monitoradas e quais concepções de qualidade passam a orientar a ação dos sistemas de ensino. Nesse sentido, o IMERS expressa uma racionalidade específica de política educacional baseada na mensuração, na comparabilidade e na governança por resultados, produzindo efeitos que ultrapassam a esfera técnica da avaliação.

Sob essa perspectiva, sustentamos que o IMERS deve ser compreendido como uma tecnologia contemporânea de regulação da escola pública. Ao articular avaliação, financiamento e responsabilização, o índice contribui para reorganizar prioridades institucionais, redefinir práticas pedagógicas e estabelecer parâmetros normativos sobre o que deve ser entendido como qualidade educacional. Mais do que um instrumento de diagnóstico, o índice atua como dispositivo de governança que influencia a produção de sentidos sobre a aprendizagem, o trabalho docente e a própria função social da escola. A principal contribuição deste estudo, portanto, consiste em evidenciar que os debates sobre avaliação educacional não podem restringir-se à análise de seus resultados ou impactos, mas devem problematizar os pressupostos epistemológicos que legitimam determinadas formas de conhecer, classificar e governar a educação pública. Somente a partir desse exercício crítico será possível construir políticas educacionais comprometidas não apenas com a eficiência dos sistemas de ensino, mas também com os princípios democráticos, inclusivos e emancipatórios que fundamentam a educação como direito social.

Por fim, defender a escola pública como espaço democrático de constituição do comum implica reafirmar sua importância social diante do avanço de políticas gerencialistas e mercadológicas. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades, a escola continua sendo

uma das principais instituições capazes de promover experiências coletivas de igualdade, diálogo e emancipação. Preservar essa dimensão pública e democrática da educação talvez seja um dos maiores desafios contemporâneos das políticas educacionais.

Referências

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

AKKARI, A.; CONSALTÉR, E. As migrações e a necessidade de uma educação para a cidadania global. **Educação Unisinos**, v. 27, 2023. DOI: <https://www.doi.org/10.4013/edu.2023.271.22>

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, London, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003. DOI: <https://www.doi.org/10.1080/0268093022000043065>

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, v. 2, p. 1-8, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.011>

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

CONSALTÉR, E.; BELLENZIER, C. S.; FÁVERO, A. A. O professor padronizado: análise do gerencialismo docente no periódico “Aprendizagem em Foco” do Instituto Unibanco. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. e17433, 2023. DOI: <https://www.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.17433>

CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A. A. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, p. 52-71, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i10.850>

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Departamento de Economia e Estatística. **Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul (IMERS)**. Disponível em: <https://imersvis.dee.rs.gov.br/>. Acesso em: 11 maio 2026.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar nº 15.756**, de 22 de dezembro de 2021. Dispõe sobre normas de responsabilidade fiscal voltadas para o equilíbrio das finanças públicas do Estado. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (SPGG); Secretaria da Educação (SEDUC). **Educação no ICMS**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2023.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. especial, p. 53-68, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0003>

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y posestructuralista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 9, p. 1-33, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.17132>

Recebido em 24/05/2026

Versão corrigida recebida em 26/06/2026

Aceito em 27/06/2026

Publicado online 13/07/2026