



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO  
DOCENTE  
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**MIDIÃ ALVES DA SILVA RODRIGUES**

**O BANCO MUNDIAL E A CONSOLIDAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA  
ESCALA NO BRASIL: O  
SPAECE/ALFA NO CENTRO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE  
FORTALEZA**

**MARANGUAPE-CE  
2024**

MIDIÃ ALVES DA SILVA RODRIGUES

**O BANCO MUNDIAL E A CONSOLIDAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA  
ESCALA NO BRASIL: O  
SPAECE/ALFA NO CENTRO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE  
FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

**Linha de Pesquisa:** Currículo, avaliação e políticas públicas: a rede municipal em foco.

**Orientador:** Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva

**MARANGUAPE-CE  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Instituto Federal do Ceará - IFCE  
Sistema de Bibliotecas - SIBI  
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- R696b     Rodrigues, Midiã Alves da Silva.  
              O Banco Mundial e a consolidação das avaliações em larga escala na Brasil : O SPAECE/Alfa no centro da política educacional do município de Fortaleza / Midiã Alves da Silva Rodrigues. - 2024.  
              87 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2024.  
              Orientação: Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva.
1. Banco Mundial. 2. Avaliação em larga escala. 3. Accountability. 4. SPAECE/Alfa. I. Título.
-

MIDIÃ ALVES DA SILVA RODRIGUES

**O BANCO MUNDIAL E A CONSOLIDAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA  
ESCALA NO BRASIL: O  
SPAECE/ALFA NO CENTRO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE  
FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: 25 / 01 / 2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva (Orientador)**  
Instituto Federal do Ceará – IFCE

---

**Prof. Dr. ou Profa. Dra. Nome completo (Co-Orientador)**  
Nome Completo da Instituição – SIGLA

---

**Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa**  
Instituto Federal do Ceará – IFCE

---

**Profa. Dra. Ellen Cristine dos Santos Ribeiro**  
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME

Dedico este trabalho a meu pai e minha irmã (educadora),  
que agora estão no descanso, a minha mãe e meu filho  
amado.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida, pela proteção, por me mostrar o caminho na solução das adversidades e saúde.

À minha mãe (Antônia) e meu pai (José), que descansou no decorrer do mestrado, os quais em meio a tantas dificuldades e simplicidade contribuíram para minha evolução acadêmica

Ao meu filho, João Marcos, presente de Deus. pelos momentos que não pude brincar com ele e mesmo assim, recebia o seu abraço.

Aos/as amigos/as pela compreensão e torcida para concretização desta conquista.

Ao Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva, pela paciência e disponibilidade, pelas contribuições na elaboração da pesquisa.

Aos/às professores/as do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da UNILAB-IFCE, que contribuíram em meu percurso enquanto pesquisadora, bem como minha práxis docente. Muita gratidão pela atenção, carinho, orientação e compartilhamento de conhecimentos durante a trajetória das disciplinas do curso.

Aos/às colegas discentes do Curso pela parceria nos estudos durante as aulas, troca de saberes e experiências, alegrias e risadas compartilhadas nos momentos de intervalo e a todos que direta ou indiretamente contribuíram na execução deste projeto.

A burguesia sempre se manteve atenta à questão da educação, para mantê-la sob seu controle, o tanto quanto for possível (CARDOSO *et al.*, 2023, p. 2637).

## RESUMO

A dissertação abordou a consolidação e naturalização das avaliações em larga escala no Brasil, a partir das diretrizes do Banco Mundial, e sua influência na política educacional do município de Fortaleza por meio do SPAECE/Alfa. Teve por objetivo geral analisar através de um contexto histórico a intervenção do Banco Mundial na consolidação das avaliações em larga escala e o impacto da *accountability* no processo educacional, especificamente no SPAECE/Alfa, na política educacional do município de Fortaleza. Os objetivos específicos consistiram em: 1) Perscrutar a influência do Banco Mundial nas avaliações em larga escala na educação brasileira; 2) Investigar o percurso histórico das avaliações em larga escala no Brasil e a influência da política de *accountability* no processo educacional; 3) Escrutinar a trajetória histórica do SPAECE/Alfa e sua interferência na política de educação no município de Fortaleza. A pesquisa foi orientada pelo materialismo histórico-dialético, com o propósito de compreender o real e as diferentes totalidades que envolvem a avaliação, já que está pautada numa visão ontológica da realidade social. Metodologicamente, o estudo indicou a dimensão epistemológica para analisar de forma crítica a produção a partir da separação entre os objetos científicos e o senso comum, bem como, adotou a abordagem qualitativa, com o intuito de compreender como a realidade é construída, assim, a pesquisa foi de caráter bibliográfico e documental por meio do estudo teórico e bibliográfico de livros, artigos científicos e outros documentos legais como leis e decretos: Fortaleza (2014, 2016 e 2019); Ceará (2020), bem como relatórios do Banco Mundial (2022) e UNESCO (2016, 2017 e 2023). Para tanto foram pesquisados autores como: Mészáros (2006, 2008, 2011); Marx (2004, 2008, 2010, 2016); Mendes Segundo (2005); Afonso (2009); Bonamino (2016); Freitas (2018); Frigotto (2006, 2010); Leher (1999); Maia Filho *et al.* (2019); Mota Junior; Maués (2014); Tonet (2013, 2020, 2022); Tyler (1981); Scriven (2018); Vianna (2000); Zanardini (2011, 2013); Lauglo (1997); Delors (1998), dentre outros, que contribuíram para análise desse panorama histórico de interferência externa na política da educação brasileira. A partir dos achados da pesquisa, como Produto Educacional, foi elaborado um *e-book* com o propósito de instruir propósito professores sobre o que está por trás das avaliações em larga escala, quais as verdades atreladas ao processo de acompanhamento e monitoramento das avaliações e quem são os titulares desse instrumento de controle de qualidade. Concluiu-se que a consolidação das avaliações em larga escala foi alcançada por meio de reformas educacionais, direcionadas aos interesses do Banco Mundial, resultando em um sistema de avaliação centrado na eficiência e responsabilidade. O programa SPAECE/Alfa, na cidade de Fortaleza, reconhecido como um caso bem-sucedido,

exerce grande influência na política educacional, sendo um instrumento do capitalismo, num contexto de exploração que tem a educação a seu serviço, para a produção de dados e atendimento às demandas de organismos internacionais.

**Palavras-chave:** Banco Mundial. Avaliação em larga escala. *Accountability*. SPAECE/Alfa.

## **ABSTRACT**

The dissertation addressed the consolidation and naturalization of large-scale assessments in Brazil, based on World Bank guidelines, and their influence on the educational policy of the city of Fortaleza through SPAECE/Alfa. Its general objective was to analyze, through a historical context, the World Bank's intervention in the consolidation of large-scale evaluations and the impact of accountability in the educational process, specifically in SPAECE/Alfa, in the educational policy of the municipality of Fortaleza. The specific objectives consisted of: 1) Examine the influence of the World Bank on large-scale evaluations in Brazilian education; 2) Investigate the historical trajectory of large-scale assessments in Brazil and the influence of accountability policy on the educational process; 3) Scrutinize the historical trajectory of SPAECE/Alfa and its interference in education policy in the municipality of Fortaleza. The research was guided by historical-dialectical materialism, with the purpose of understanding reality and the different totalities that involve evaluation, as it is based on an ontological vision of social reality. Methodologically, the study indicated the epistemological dimension to critically analyze production based on the separation between scientific objects and common sense, as well as adopting a qualitative approach, with the aim of understanding how reality is constructed, thus, the research was of a bibliographic and documentary nature through the theoretical and bibliographic study of books, scientific articles and other legal documents such as laws and decrees: Fortaleza (2014, 2016 and 2019); Ceará (2020), as well as reports from the World Bank (2022) and UNESCO (2016, 2017 and 2023). To this end, authors such as: Mészáros (2006, 2008, 2011) were researched; Marx (2004, 2008, 2010, 2016); Mendes Segundo (2005); Afonso (2009); Bonamino (2016); Freitas (2018); Frigotto (2006, 2010); Leher (1999); Maia Filho et al. (2019); Mota Junior; Maués (2014); Tonet (2013, 2020, 2022); Tyler (1981); Scriven (2018); Vianna (2000); Zanardini (2011, 2013); Lauglo (1997); Delors (1998), among others, who contributed to the analysis of this historical panorama of external interference in Brazilian education policy. Based on the research findings, as an Educational Product, an e-book was created with the purpose of instructing teachers on what is behind large-scale assessments, what truths are linked to the process of monitoring and monitoring assessments and who are the holders of this quality control instrument. It was concluded that the consolidation of large-scale assessments was achieved through educational reforms, aimed at the interests of the World Bank, resulting in an assessment system focused on efficiency and accountability. The SPAECE/Alfa program, in the city of Fortaleza, recognized as a successful case, exerts great influence on educational policy, being an instrument of capitalism, in a

context of exploitation that has education at its service, for the production of data and meeting the demands of international organizations.

**Keywords:** World Bank. Large-scale assessment. Accountability. SPAECE/Alfa.

## LISTA DE SIGLAS

|        |                                                                                                          |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BIRD   | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.                                                 |
| BM     | Banco Mundial.                                                                                           |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.                 |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.                                                  |
| MDM    | Metas de Desenvolvimento do Milênio.                                                                     |
| ODS    | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.                                                                |
| ONU    | Organização das Nações Unidas.                                                                           |
| SAEB   | Sistema de Avaliação da Educação Básica.                                                                 |
| SAEF   | Sistema de Acompanhamento do Ensino Fundamental.                                                         |
| SME    | Secretaria Municipal de Educação.                                                                        |
| SPAECE | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.                                             |

## SUMÁRIO

|   |                                                                                                                                       |    |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | INTRODUÇÃO.....                                                                                                                       | 13 |
| 2 | O BANCO MUNDIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: NATURALIZAÇÃO<br>DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....                                            | 21 |
| 3 | PANORAMA HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO<br>BRASIL E A POLÍTICA DA <i>ACCOUNTABILITY</i> .....                            | 38 |
| 4 | PANORAMA HISTÓRICO DO SPAECE/ALFA NA POLÍTICA<br>EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: AVALIAÇÃO,<br>MONITORAMENTO E RESULTADOS..... | 59 |
| 5 | APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....                                                                                              | 75 |
| 6 | CONCLUSÃO.....                                                                                                                        | 76 |
|   | REFERÊNCIAS.....                                                                                                                      | 80 |

## 1. INTRODUÇÃO

A evolução das avaliações em larga escala no Brasil é uma história que está entrelaçada com o Banco Mundial, por este ao longo dos anos ter se tornado agente financeiro e intelectual, em um momento que a desigualdade social era grande, em virtude do grande índice de pobreza que se instaurou durante a Segunda Guerra Mundial.

Assim, a procura pela diminuição da pobreza foi usada como justificativa pelo Banco Mundial para utilizar a educação como uma ferramenta do capitalismo para lidar com as desigualdades sociais, abrindo caminho para o futuro, isto é, aqueles que fizerem escolhas educacionais adequadas teriam oportunidades infinitas. Dessa maneira, os países que investirem de forma adequada na educação teriam um horizonte promissor pela frente, confirmando a eficácia do sistema vigente (LEHER, 1999).

Na situação da crise estrutural do capital<sup>1</sup>, o BM percebeu que a educação poderia ser a solução para o problema, tendo em vista seu vasto conhecimento sobre desenvolvimento. Assim, passou a direcionar maiores investimentos para qualificar a mão de obra e prepará-la adequadamente para o mercado de trabalho. Uma reafirmação de uma sociedade capitalista, com suas divisões de classe, onde a burguesia, representada pelo Banco Mundial, dita as regras já que possui o domínio do capital e o proletariado com sua mão de obra, assim, de acordo com Tonet (2020) não é necessário enfatizar que as classes economicamente dominantes também detêm controle político e ideológico.

Diante disso, a educação se tornou instrumento para resolução dos problemas decorrentes da crise, que demanda uma reestruturação produtiva devido ao aumento das dificuldades em escala global. É necessário buscar alternativas para enfrentar tais desafios, incluindo investimentos na segurança e saúde, bem como na reformulação do sistema educacional, a fim de combater a pobreza, visto que, mediante Mészáros (2006) a educação é fundamental para a sociedade capitalista na criação e preparo de habilidades essenciais para o desempenho da economia e o desenvolvimento das estratégias de domínio político. Portanto,

---

<sup>1</sup> A Crise Estrutural do Capital, iniciada no século XX, na década de 1970, é um termo utilizado pelo filósofo húngaro István Mészáros, um estudioso marxista, que evidenciou as contradições do capitalismo, visto que quanto mais o trabalhador se dedica, maior se torna a intensidade da sua miséria, assim o capitalismo acaba por se beneficiar das crises, visto que a intensidade e a duração são meios de avançar além de suas barreiras imediatas e, assim, expandir de forma implacável sua esfera de operação e domínio. Para Mészáros, atualmente, as crises do sistema capital são crises estruturais, pois possuem abrangência global, já que não se restringem a países específicos, a sua duração pode ser constante, e seu desenvolvimento é gradual ou arrastado. Diferentemente, as crises cíclicas são contidas em uma esfera específica e se alternam entre períodos de crescimento produtivo e momentos de tempestade e a sua natureza destrutiva se revela através da grande falência do capital acumulado (MÉSZÁROS, 2011).

atualmente, a educação está subjugada a um sistema de controle do capitalismo caracterizado pelas avaliações em larga escala, pois tem sido instrumento de domínio no direcionamento das políticas públicas, com a finalidade de reestruturação do Sistema de Educação e estabelecimento de parâmetros fundamentais pelos quais se deve compreender a excelência do desempenho educacional analisados por meio das avaliações em larga escala, como o SPAECE/Alfa.

O acompanhamento ou monitoramento faz com que seja feita uma reflexão do que está dando certo e o que não está, oferecendo, assim, elementos para uma intervenção direta, visto que a administração dos resultados mostra um interesse maior, para além dos domínios da escola, da gestão pela aprendizagem, já que será verificado as habilidades que os alunos estão aprendendo ou não, o porquê de alguns aprenderem e outros não e o que explicaria as diferenças desses resultados, e assim, o monitoramento “é uma estratégia adotada para observar e acompanhar de forma sistêmica, regular e contínua as operações implementadas de um plano de ação com vistas ao seu aprimoramento e à resolução de problemas de implementação que ocorrem em seu decurso” (LÜCK, 2013, p. 68).

Nesse preâmbulo, emergem questionamentos de como ocorreu a implantação das avaliações em larga escala como o SPAECE/Alfa e quais as implicações nas políticas no âmbito de uma educação dita eficaz ou de qualidade, lembrando que essa, de acordo com Zanardini (2011), é quem orienta as ações do Estado capitalista referentes à avaliação e ao controle social, estabelecendo como padrão para a educação a transferência da análise de eficiência, que deve ser constantemente avaliada e classificada de acordo com seus resultados, desconsiderando outros aspectos que influenciam na aprendizagem dos estudantes, como o meio em que está inserido, visto que a habilidade de educar implica na construção de uma narrativa autêntica, uma vez que faz parte do conjunto de elementos culturais, que não podem ser esquecidos no processo de ensino.

Diante disso, o objeto de estudo desta dissertação foi historiar sobre o processo de consolidação das avaliações em larga escala no Brasil, impulsionado pelo Banco Mundial, em especial o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE com o olhar na alfabetização (SPAECE/Alfa) dentro do município de Fortaleza, por meio de um panorama histórico.

Lukács (1969) afirma que o ser humano é, em sua essência, um conjunto complexo do ponto de vista biológico, no entanto, enquanto um complexo humano, não pode ser desmembrado. Portanto, para compreender os fenômenos sociais, é necessário considerar a sociedade, desde o início, como um conjunto de complexidades. Assim, o que importa é

entender a formação desses complexos e de que maneira podemos alcançar a sua função e essência. A educação é um complexo imprescindível para a continuidade da espécie humana, atuando como ponte entre o individual e o coletivo, desta forma a natureza social intrínseca a ela também representa uma característica genuinamente humana e se manifesta como um aspecto diferenciador do ser social em relação às etapas anteriores, por isto, a educação se relaciona com o progresso dos conjuntos sociais essenciais para a perpetuação da sociedade e, de forma dialética, depende deles para se concretizar.

Portanto, nas palavras de Lukács (2018, p. 134) “a problemática da educação retorna ao seu problema fundante: sua essência consiste em influenciar os homens para que reajam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida”. Além disso, fundada pelo trabalho, numa perspectiva da análise ontológica, a educação não é trabalho, mas sim uma prática reflexiva, dessa maneira, as responsabilidades que ela assume a conectam com a reprodução social. Salienta-se, ainda, que realizar uma reflexão sobre avaliação, suporte da educação, numa perspectiva marxista é olhar para a totalidade, pois a capacidade de educar, envolve a criação da história real, sujeita a influências econômicas, sociais, políticas e ideológicas, já que faz parte do conjunto de elementos culturais, alinhada à necessidade de estabelecer e perpetuar os processos sociais dominantes.

O estudo tem relevância para o campo das políticas públicas e da educação e justifica-se por analisar avaliação em larga escala, aqui representada pelo SPAECE/Alfa destacando a influência do Banco Mundial na instituição das avaliações e seu sistema *accountability* como método de controle do capitalismo, salientando que Freitas (2018) relata que a “era *accountability*” começou no início dos anos 2000 nos Estados Unidos com a “reforma Empresarial da Educação” por meio da lei *No Child Left Behind*<sup>2</sup>. Assim como afirmado por Campos (2016), uma escola que atenda a todos não é suficiente, é fundamental criar um ambiente educacional no qual todos os indivíduos possam adquirir conhecimento.

Portanto, sabendo que gerir resultados é um trabalho complicado que demanda tempo, segundo Lück (2009), de estudo, coleta e comparação de dados e de informações, estabelecimentos de metas, identificação das necessidades de melhoria e ainda a verificação contínua da frequência de alunos, da aprendizagem e do desempenho escolar. Desta forma, a pesquisa apresenta relevância na área das políticas públicas e avaliação, sendo mais do que um recurso para se obter uma compreensão expandida do processo de acompanhamento da aprendizagem. O estudo permite a compreensão da avaliação em larga escala dentro de um

---

<sup>2</sup> *No Child Left Behind* em português Nenhuma criança Deixada atrás.

percurso histórico de implementação e interferências que contribuíram para a propagação de uma educação de excelência. A implicação consistiu em analisar e apresentar informações ao meio acadêmico, como também aos professores, referentes ao caminho que envolve o acompanhamento, monitoramento e responsabilização no processo da aprendizagem evidenciado pelo resultado da avaliação, contribuindo para o diálogo de pensar uma educação voltada para a necessidade da classe trabalhadora.

Mediante o exposto, apresenta-se como objetivo geral, desta dissertação, analisar através de um contexto histórico a intervenção do Banco Mundial na consolidação das avaliações em larga escala e o impacto da *accountability* no processo educacional, especificamente no SPAECE/Alfa, na política educacional do município de Fortaleza. Os objetivos específicos consistem em: 1) Perscrutar a influência do Banco Mundial nas avaliações em larga escala na educação brasileira; 2) Investigar o percurso histórico das avaliações em larga escala no Brasil e a influência da política de *accountability* no processo educacional; e 3) Escrutinar a trajetória histórica do SPAECE/Alfa e sua interferência na política de educação no município de Fortaleza.

Regressar ao passado para examinar como foi originado, com o objetivo de compreender de maneira mais efetiva os processos atuais a partir da perspectiva histórica, ou seja, examinar a sua origem, voltar ao ponto inicial, isto é, a fase mais desenvolvida, agora compreendida de maneira ainda mais palpável, iluminada pelo estudo histórico.

Assim sendo, a proposta é realizar uma pesquisa sobre a avaliação a partir da volta ao passado para entender o presente, pois segundo Marx (2016, p. 126): “Refletir sobre as formas da vida humana e analisá-las cientificamente é seguir rota oposta à do seu verdadeiro desenvolvimento histórico. Começa-se depois do fato consumado, quando estão concluídos os resultados do processo de desenvolvimento”. Em outras palavras, a história do passado é que vai determinar o presente, ou seja, para entender o agora, é essencial trilhar um caminho contrário à história, procurando as origens de como somos e vivemos no momento atual da história.

A pesquisa está orientada pelo marxismo ontológico, denominado por materialismo histórico-dialético, na procura de compreender as diferentes totalidades de uma sociedade, e conhecer a realidade, portanto, é primordial apreender como a sociedade produz suas riquezas através do trabalho. Segundo Tonet (2022) é o maior método de conhecimento que a humanidade já gerou, visto que, atendendo às necessidades essenciais da classe trabalhadora, ele é o mais adequado para elucidar a realidade social em sua essência, estabelecendo, assim, as bases para a ocorrência e a urgência de uma mudança profunda na sociedade.

Marx (2008) nos apresenta, neste método, que as relações de produção são a base material da sociedade, a base material real sobre a qual se ergue uma estrutura jurídica e política e as formas sociais específicas de consciência. O modo de produzir a vida material interfere no processo de vida social, política e intelectual, assim, é a sua condição social que determina a percepção de mundo.

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Gil (2008) vem ressaltar que materialismo histórico está pautado no método dialético de Marx e Engels, definindo que a base de toda a organização social reside na produção e troca de produtos. As causas fundamentais de todas as mudanças sociais e políticas devem ser buscadas não na mente dos indivíduos, mas sim na transformação dos métodos de produção e de sua troca.

Assim:

Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados (GIL, 2008, p. 22 e 23).

Ao estabelecer essa postura, busca-se uma abordagem que se aproxime da realidade em suas várias deliberações e divergências, com o objetivo de compreender como os processos analisados se manifestam, em particular a avaliação, considerando sua materialidade e historicidade, de certo que “o processo de avaliação é resultado de complexas mediações cujas raízes brotam do trabalho, logo, pensamos que, no plano ontológico, estas mediações, bem como o ato de avaliar, devem ser entendidas com base no trabalho” (ZANARDINI, 2011, p. 103).

De acordo com Ribeiro, Sobral e Moraes (2013) realizar uma pesquisa na área da educação por meio do materialismo histórico-dialético é importante para compreensão da totalidades dos problemas e contradições que envolvem a educação, em seu sentido mais básico, pode ser um instrumento de pesquisa que, enriquecido por intervenções e conceitos abstratos, pode levar a uma compreensão completa da questão investigada, além de analisar quais fatores sociais determinam as dificuldades na educação e de que maneira elas se manifestam.

As pesquisas científicas, que têm como base metodológica o materialismo histórico-dialético, de acordo com Martins e Lavoura (2018), têm como princípio central a necessidade de entender e elucidar os objetos e fenômenos pesquisados conforme sua realidade concreta. Para tal, a dimensão epistemológica do conhecimento pode fornecer um conjunto de princípios para a compreensão humana da realidade natural e social.

Dessa forma, para estudar o objeto há que se compreender que está intrinsecamente ligado a uma questão mais abrangente e objetiva.

O processo referente à indagação de como é possível conhecer um objeto (dimensão epistemológica) está internamente contida num processo de maior expressão e objetividade, qual seja, a indagação de que as coisas, os objetos e os fenômenos da realidade verdadeiramente são (dimensão ontológica) (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 238).

Portanto, pode-se dizer que é o objeto quem definirá os rumos da pesquisa, cabe ao pesquisador não ficar no pensamento imediatista, há que se procurar o movimento real do que é estudado, deve-se sair da superficialidade, ou seja, desvendar o objeto é adentrar em suas diversas determinações e inúmeras relações.

Partindo do princípio de que não podemos ficar no imediatismo ou na superficialidade, e que devemos conhecer o objeto para atingir a sua multiplicidade, que não podem ser vistos fora de um contexto social vai de encontro a uma abordagem qualitativa. Nessa abordagem, mergulha-se profundamente no universo dos significados das ações e relações humanas, um aspecto não discernível e não mensurável, ou seja, se preocupa com um “espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22).

A pesquisa está caracterizada como estudo teórico de caráter bibliográfico e documental, que abordam sobre a temática, embasado no estudo de livros e artigos, além de leis, documentos, relatórios e reportagem, como bem aborda Severino (2017, p. 147) ao relatar que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais.

Dessarte, proporciona meios para delimitar, além de elucidar problemas e explorar novos âmbitos em que esses não se solidificaram de maneira suficiente, objetivando capacitar o pesquisador a fortalecer, concomitantemente, a análise de seus estudos ou a administração dos seus dados. Logo, segundo Marconi e Lakatos (2023), a busca em fontes bibliográficas e documentais, não consiste apenas em reiterar o que já foi abordado ou registrado sobre determinado assunto, mas permite a análise de um tema sob uma perspectiva ou abordagem inédita, levando a descobertas inovadoras, dando, assim, suporte para uma reflexão das ideias encontradas alusivas à temática em questão.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, assim distribuídos:

O primeiro capítulo traz como título O Banco Mundial e a educação no Brasil: Naturalização das avaliações em larga escala, respondendo ao primeiro objetivo que visa perscrutar a influência do Banco Mundial nas avaliações em larga escala na educação brasileira. Assim, discorre sobre o desenrolar da intervenção do Banco Mundial na educação no Brasil, por meio da naturalização das avaliações em larga escala, analisando o contexto da crise estrutural do capital, da instauração do movimento Educação para todos, iniciado com a Conferência de Jomtien no ano de 1990, e a manipulação do capital sobre a classe trabalhadora, controles que objetivam a capacitação do proletariado. Para elaboração do capítulo foram utilizados autores como: Mészáros (2006, 2011); Pereira (2014); Leher (1999); Frigotto (2006); Rabelo, Segundo e Jimenez (2009); Zanardini (2013); Mota Junior e Maués (2014); Maia Filho *et al.* (2019), além de relatórios e documentos: Unesco e Banco Mundial (2016); Unesco (2001) e Delors (1998).

O segundo capítulo, intitulado: Panorama histórico das avaliações em larga escala no Brasil e a política de *accountability*, que atende ao segundo objetivo, o qual vem investigar o percurso histórico das avaliações em larga escala no Brasil e a influência da política de *accountability* no processo educacional. Nesta seção, aborda-se uma breve apresentação dos precursores da avaliação baseados sob o olhar de Vianna (2000), como Tyler, Scriven, Stufflebeam, entre outros. Além de uma contextualização histórica da implantação das avaliações em larga escala no Brasil, orquestrada pelas determinações do Banco Mundial como detentor do capital, e a política de *accountability*, instrumento de monitoramento do capitalismo sobre o produto. O capítulo traz como referências: Marx (2004); Mészáros (2006); Vianna (2000); Tonet (2020); Tyler (1981); Scriven (2018); Mendes Segundo (2005); Duarte (2001); Silva e Gomes (2021); Freitas (2018); Luckesi (2011, 2018 e 2021); Dalben e Almeida (2015); Bonamino e Franco (1999); Lauglo (1997); Martins (2023); Coelho (2008); Freres, Gomes e

Barbosa (2015); Zanardini (2011); Fernandes e Gremaud (2020), como também documentos e relatórios: Brasil (2023a); Brasil (2023c) e Unesco (2017 e 2022).

O terceiro capítulo, Panorama histórico do SPAECE/Alfa na política educacional do município de Fortaleza: avaliação, monitoramento e resultados, em resposta ao objetivo que propõe escrutinar a trajetória histórica do SPAECE/Alfa e sua interferência na política de educação no município de Fortaleza. Para tal finalidade o capítulo aborda a influência da avaliação do SPAECE/alfa na política educacional do município de Fortaleza, no uso da avaliação com fins de imputações de premiações e sanções concernente aos resultados dessas avaliações, suporte da educação que qualifica a capacidade humana. as fontes utilizadas para sua elaboração foram: Marx (2010); Bonamino; Sousa (2012); Araripe *et al.* (2023); Vidal; Costa; Soares (2022); Mesquita e Pourdeus (2022); Andrade, Silva e Santos (2023); Gomes e Vidal (2022); Lück (2013); Luckesi (2011); Hoffmann (2005); Dantas (2018). Além de documentos, leis e relatórios: Banco Mundial (2022); Delors (1998); Fortaleza (2014; 2016; 2019; 2023a e 2023b); Ceará (2020) e Brasil (2022).

Por fim, o quarto capítulo é dedicado ao Produto Educacional, o qual foi originado a partir dos resultados das pesquisas e estudos desta dissertação, nessa finalidade, o aplicativo Canva entra como um suporte na efetivação de um *e-book*. A escolha pelo *e-book* justifica-se pela facilidade de manuseio e publicação, como pela qualidade dos modelos e pela aceitação no mundo digital, como também pela necessidade de apresentar para sociedade informações importantes a respeito do que está por trás da implantação das avaliações em larga escala em busca de eficiência nos resultados dessas avaliações.

## **2. O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: NATURALIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**

Este capítulo aborda a atuação do Banco Mundial na área da educação no Brasil, destacando a inclusão de avaliações em larga escala como parte desse processo. Para isso, inicia com uma breve retrospectiva sobre o Banco Mundial e os seus reais objetivos que nortearam sua criação. Além disso, analisa o contexto da crise estrutural do capital, que exigiu direcionamentos para a reforma educacional, principalmente em países periféricos, nos quais a educação ganhou destaque a partir da década de 1980 com a atuação do BM. Também trata da implementação do movimento Educação para Todos após a Conferência de Jomtien em 1990, e a influência do capital sobre a classe trabalhadora por meio de mecanismos de controle voltados para a qualificação do proletariado.

O Banco Mundial, com sede em Washington, nos Estados Unidos, fundado em 1944, durante a Conferência de Bretton Woods<sup>3</sup>, também conhecido como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), é uma instituição financeira internacional associada às Nações Unidas (ONU), inicialmente, o seu principal objetivo era prover financiamento para os países afetados pela Segunda Guerra Mundial, visando a recuperação econômica. Através de empréstimos a longo prazo, com duração de 15 a 25 anos, o BIRD oferecia suporte financeiro para governos e empresas em projetos de desenvolvimento e assistência técnica, ou seja, tinha a missão de fornecer empréstimos aos países-membros, que foram afetados pela guerra, para que pudessem passar por uma reconstrução (PEREIRA, 2014).

De acordo com Mendes Segundo (2005), o Banco Mundial tem empregado a educação como ferramenta primordial em seu esforço de reconstrução. Seu objetivo principal é promover uma educação acessível a todos, por meio de ações estratégicas com diferentes níveis e modalidades de ensino, por meio de reformas educacionais em colaboração estreita com os Ministérios da Educação e outros parceiros. Assim, sua relação com a educação, focada nas demandas do mercado de trabalho, têm endossado o estabelecimento de ações de supervisão técnica, como a criação de observatórios, capacitação de professores, atualização

---

<sup>3</sup> A Conferência de Bretton Woods, ocorrida em julho de 1944 com o intuito de conter as perdas e restaurar a economia global, estabeleceu um quadro regulamentar destinado a regular a política econômica internacional e a restaurar o crescimento nacional. O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (atual Banco Mundial) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criados durante a conferência para monitorizar o novo sistema financeiro e garantir a liquidez na economia (CAMPOS, 2023).

de métodos pedagógicos e investimento em recursos materiais inovadores, bem como financiamento pessoal de autores, sobretudo os que figuram em países periféricos. Ademais, são realizadas avaliações de desempenho e responsabilização pelos resultados alcançados no processo de aprendizagem dos estudantes.

Para tanto:

Cabia ao banco promover o investimento de capitais estrangeiros, por meio de garantias ou participação em empréstimos e outros investimentos realizados por particulares, desde que relacionados com planos específicos de reconstrução ou desenvolvimento (PEREIRA, 2014, p. 533).

O BM, segundo Pereira (2014), possui a característica de ser tanto um negociador político quanto intelectual, tendo em vista que essa instituição também desempenha um papel na formulação de estratégias para as políticas sociais dos países que são seus clientes, assim, “o Banco Mundial sempre atuou como mais do que um mero agente financeiro” (*ibid*, p. 558), já que aliado às custas vinham orientações para que os governos realizem as mudanças necessárias que justificassem o financiamento.

Em meados de 1950, o BIRD passou a ser chamado de Banco Mundial, realizando empréstimos para programas e projetos, porém, de acordo Pereira (2014) até o ano de 1962 o BM nunca havia emprestado dinheiro nem para a saúde e nem para a educação, pois, para a instituição os investimentos deveriam ser lucrativos e como é de conhecimento geral essas áreas não atendiam as orientações do BIRD para empréstimos.

McNamara assumiu a presidência do BM em 1968, em um momento que a desigualdade social era gritante, visto que, apesar dos empréstimos para o desenvolvimento econômico dos países que recorreram ao Banco, a disparidade de renda entre as nações tinha crescido e a maioria dos habitantes do planeta vivia em situações de extrema carência financeira, deixando em evidência que não poderia mais assumir de forma precisa que o crescimento resultasse obrigatoriamente por meio da diminuição da pobreza. Houve, então, o aumento dos empréstimos para setores como agropecuária, porém a educação continuou não tendo destaque, já que os empréstimos para o setor social eram de baixo valor (PEREIRA, 2014).

Em 1972, o BM trouxe para o centro das discussões as questões da pobreza e segurança, com a intenção de defender a estabilidade, doravante, passou a pensar de forma mais aberta e pormenorizada na educação, através da implementação de instituições de ensino técnico, programas abrangentes de saúde e planejamento familiar, ao mesmo tempo em que fomentava

transformações fundamentais na economia das nações, como a adaptação da “revolução verde”<sup>4</sup> para o contexto do Terceiro Mundo. Esses programas, segundo Leher (1999), eram voltados para o atendimento aos países que estavam suscetíveis ao comunismo, isto é, programas que atendiam às populações potencialmente passíveis ao "comunismo" de forma direta.

O BM passou por mudanças tornando-se o maior detentor de conhecimentos sobre desenvolvimento, portanto, com a ampliação dos programas, os países que tomavam empréstimos ficaram cada vez mais sujeitos ao Banco que impôs um maior controle sobre eles devido à rigidez das condições estabelecidas. A estrutura do capitalismo passava por crise e à medida que os juros subiam e os preços das principais *commodities* caíam e, assim, as nações periféricas se depararam com um aumento em suas dívidas (LEHER, 1999).

É preciso destacar, também, o fato de que o Banco Mundial emprestou e avalizou empréstimos segundo propósitos estratégicos, gerando dívidas acima da capacidade de pagamento dos países tomadores. Além disso, muitos governos amigos do “Ocidente” (Mobuto, Marcos, Somoza, etc.) desviaram, para fins particulares, considerável parcela desses empréstimos. O resultado foi a crise da dívida de 1982 (*ibid*, p. 23).

No contexto da crise estrutural do capital<sup>5</sup>, o Banco Mundial conseguiu impor condições com uma amplitude nunca vista antes, apresentando novos desafios e criando novas circunstâncias para o exercício de seu poder frente às dificuldades dos países endividados e assim adotando o sistema neoliberal, por meio de reformas liberais radicais.

Estas, reformas, têm um impacto direto na educação, considerando a compreensão de que a educação é um sistema complexo derivado do trabalho e também uma das instituições sociais que, de forma direta e indireta, favorece o capitalismo através da preparação da força de trabalho para o mercado laboral, isto significa que “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*” (MÉSZÁROS,

---

<sup>4</sup> A Revolução Verde foi considerada a difusão de tecnologias agrícolas, baseada principalmente na modernização das tecnologias utilizadas, resultando em aumentos significativos na produção, especialmente nos países subdesenvolvidos. Nas décadas de 60 e 70 foi introduzida no Brasil, durante a ditadura militar, com as mesmas características de outras partes do mundo, pois é um modelo que confirma o pressuposto de que a industrialização da agricultura é possível (OCTAVIANO, 2010).

<sup>5</sup> István Mészáros analisa que a partir de 1970 o mundo mergulhou em uma crise sem precedentes, que teve um impacto profundo nos países capitalistas mais desenvolvidos. Essa crise resultou no agravamento irreversível dos problemas sociais, já que além de acentuar as desigualdades inerentes ao sistema capitalista de produção, também arrastou a humanidade para uma situação de extrema tensão. Portanto, a crise estrutural do capital numa escala temporal é ampla e constante, ou melhor, é permanente em oposição a uma crise cíclica, que ocorre em um período específico, assim, seu modo de desenvolvimento poderia ser descrito como lento e gradual (MÉSZÁROS, 2011).

2006, p.275). Portanto, nada mais é do que capacitar para aprimorar as habilidades dos sujeitos, uma verdadeira estratégia de regulação política para operacionalização da economia do capital.

Destarte, é uma educação direcionada para os interesses do capital, esquecendo que os indivíduos devem ser instruídos para inserção na sociedade, vislumbrando primordialmente o retorno financeiro e a ideia de uma maior “produção” e consequentemente maior “consumo”, sendo esses os fatores basilares do capitalismo, que erroneamente é difundido na sociedade, sendo que são os mecanismos sociais que dificultam a difusão da produção, por conseguinte:

De maneira mais generalizada é comum aprendermos desde cedo que é preciso produzir mais e mais para que todos tenham acesso a essa produção, mas, a verdade é que esse discurso de mais produção está incutido no desenvolvimento de mais consumo para que aqueles que já são, sozinhos donos de quase tudo, não dividam que possuem com os outros (RAFAEL; RIBEIRO; SEGUNDO, 2016, p. 381).

Assim, os autores supracitados, nos apresentam a escola como um local para o desenvolvimento do indivíduo, na esperança de alcançar esse objetivo, para o mercado de trabalho, o que na realidade muitos não conseguem a tão sonhada inserção no trabalho, devido a pouca oferta. Portanto, a falta de acesso aos benefícios proporcionados pela educação não se encontra no estudante em si, mas sim na escassez de oportunidades de emprego, por conseguinte acarretando uma maior competição entre os indivíduos.

Logo, atualmente se enxerga o capital humano<sup>6</sup>, formado pela escola, a ser inserido no mercado de trabalho por meio de uma perspectiva voltada para a possibilidade de encontrar emprego, passa a ser responsável não só por seu próprio êxito ou não, mas principalmente por sua inserção no trabalho, excluindo os enquadramentos histórico, social e econômico. Diante disso, segundo Frigotto (2006), o termo capital humano surgiu com Adam Smith, antes dos anos 50, a teoria concebe a educação como moeda, ou o primordial capital humano, já que é a produtora de “capacidade do trabalho” vislumbrando o crescimento econômico do país, colaborando para explicar a capacidade para o trabalho, diferenciar produtividade e renda, ou

---

<sup>6</sup> Theodore W. Schultz, foi um economista dos EUA, considerado o pai do capital humano. Sua teoria afirma que a característica única do capital humano reside no fato de ser uma parte intrínseca do ser humano. Ele é considerado humano por estar integrado em cada indivíduo, e é chamado de capital por representar uma fonte de futuras realizações ou rendimentos, ou até mesmo ambos. Diferentemente de um ativo negociável que pode ser transacionado, o capital humano não pode ser vendido. Entretanto, é possível adquiri-lo por meio de investimentos realizados no próprio ser humano. Assim sendo, é impossível para alguém se desvencilhar do capital que possui. Schultz, ainda declara que o capital humano ou força de trabalho é a maior riqueza de uma nação, por isso investir em capital humano é mais eficaz por meio da educação, visto que colabora para a diminuição das disparidades econômicas, uma vez que proporciona uma qualidade de vida superior ao indivíduo, o que acarreta consequências em âmbito social (SCHULTZ, 1973).

seja, a educação vai justificar, por meio da avaliação, economicamente as disparidades nas habilidades de trabalho.

O conceito de capital humano - ou, mais extensivamente, de recursos humanos - busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2006, p. 41).

A teoria do capital humano, de acordo com Frigotto (2010), está alicerçada na ideia central de que o aumento da orientação, formação e educação corresponde ao aumento marginal da capacidade produtiva e que o conceito de capital humano é a quantidade ou grau de escolaridade e competências, que são tomados como indicadores de uma certa quantidade de conhecimentos e atitudes adquiridas que melhoram o trabalho e as capacidades produtivas. A amplamente difundida percepção de que a educação é a resposta para a superação da pobreza e das desigualdades sociais, tanto do ponto de vista macroeconômico quanto microeconômico, encontra suas bases na teoria do capital humano.

A ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tornado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

Mészáros (2011) vem ressaltar que a crise do capitalismo atual é particularmente estrutural e para tal aponta quatro aspectos, que são de cunho universal; tendo alcance global, pois não se limita a determinados países; o seu tempo pode ser contínuo, diferente de outras crises e o seu desdobramento é lento ou rastejante, visto que até mesmo as convulsões mais intensas ou violentas não poderiam ser descartadas em relação ao futuro.

A novidade histórica da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais:

- (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
- (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);

- (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
- (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (MÉSZÁROS, 2011, p. 795 e 796).

Por ser uma crise estrutural, o citado autor afirma que afeta a “[...] *totalidade* do complexo social em todas as relações com suas partes constituintes” (*ibid*, p. 796), reverberando a todos que estão interligados, vindo à tona a necessidade de ajustes. Ademais, os países latino-americanos, dentre eles o Brasil, ficaram dependentes do Banco Mundial e obrigaram-se a aceitar o ajuste estrutural em nome da globalização ainda que isso resultasse em um alto índice de desemprego, privatizações intensas, crise na moeda, aumento das taxas de juros e diminuição dos direitos trabalhistas. A globalização veio trazendo inúmeras consequências, tais como a abertura de diversos mercados e o surgimento de uma imensa quantidade de novos concorrentes; a propagação da tecnologia da informação e o crescimento desorganizado das redes de computadores. Nesta nova fase Leher (1999) vem citar a opinião de Thomas A. Stewart, Editoralista da revista Fortune, quando afirmou que a mola propulsora do capitalismo é o conhecimento e, portanto, a educação, enquanto recurso essencial, passou a ser pauta de *managers* e não mais de profissionais da educação (LEHER, 1999; MÉSZÁROS, 2011).

Além disso, a globalização, conforme Mézáros (2011), como ela vem posta pelo BM, é apenas uma maneira camuflada de ratificar o domínio do capital, pois este ressalta que não apresenta, de maneira alguma, problemas e é, de fato, uma transformação necessariamente positiva que gera resultados admiráveis para todas as partes envolvidas. Porém, verdadeiramente, a globalização é um reforço da dominação e exploração como já é conhecido, onde os países com “poder” determinam orientações a outros menos favorecidos elevando as desigualdades que continuam crescente, assim, com a atual globalização em curso, que é vista como extremamente vantajosa, não há uma alternativa para os países em desenvolvimento além da contínua manutenção da taxa desigual de exploração.

O interesse do Banco Mundial pela educação começou ter visibilidade na década de 1980, de acordo com Borges (2003), a partir de ajustes realizados pelo BM por meio de uma mudança de direção na agenda e no conteúdo das políticas estabelecidas pelo órgão para os países periféricos, em decorrência das mudanças conjunturais a nível mundial e da ineficácia dessas políticas em impulsionar o crescimento econômico, promover a estabilidade política e reduzir a pobreza.

Desde o final dos anos 1980, deu-se uma ênfase significativa ao ensino fundamental "simplificado" e à formação profissional "acelerada", ou seja, as diretrizes foram implementadas por meio de políticas de "descentralização administrativo-financeira", onde as tarefas da União, dos estados e dos municípios são distintas. Enquanto a União direciona seus recursos para os indivíduos de alto poder aquisitivo e para os investidores estrangeiros, os estados e municípios eram compelidos a arcar com os ônus necessários para garantir a sobrevivência e a empregabilidade dos cidadãos, mesmo em situações que beiram a extrema pobreza. Assim foi durante a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef, Lei 9224/96) ao municipalizar os recursos.

A principal consequência desta medida é o drástico empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação, configurando um verdadeiro apartheid educacional, como fica patente com a reforma curricular do ensino fundamental e o desmonte dos centros de ensino tecnológico (Cefets) (LEHER, 1999, p. 27).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 foi endossada por mais de 100 representantes nacionais e organizações não governamentais (ONGs) com o objetivo de pensar numa educação que atendesse às necessidades básicas de aprendizagem e estabeleceram metas para serem contempladas num prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2010, vislumbrando uma Educação Primária universal (UPE) para a população mundial durante este período (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990 tiveram grande influência do Banco Mundial, visto que, os déficits estruturais, que incluem altas taxas de analfabetismo, baixas taxas de matrícula em todos os níveis de ensino, a falta de qualificação da mão de obra para o desenvolvimento econômico e a transição política instável dos anos 1980 para os anos 1990, levaram o BM a ter a necessidade de responder ao problema educacional do país por meio de políticas e reformas, sem que isso significasse um aumento nos gastos públicos e uma maior responsabilização do Estado pelo setor. Em 1993, segundo Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), em Nova Delhi ocorreu um novo encontro<sup>7</sup>, em continuidade às discussões de Jomtien e neste estiveram presentes os nove países mais populosos do mundo, como Brasil, China, Indonésia, Egito, Nigéria, Paquistão, México, Índia e Bangladesh, a fim de confirmarem que o ano 2000

---

<sup>7</sup> A Conferência de Nova Delhi ocorreu em 06 de dezembro de 1993 na capital da Índia, Nova Delhi, com o intuito de reafirmar o acordado em Jomtien, no atendimento às necessidades fundamentais de aprendizagem de todos os seus cidadãos, fazendo com que a educação básica seja acessível a todos e ampliando as possibilidades de aprendizado para crianças, jovens e adultos, a meta é tornar a educação um direito universal (UNESCO, 1998).

seria o prazo para atingir todos os objetivos para alcançar o ensino básico universal, através da expansão das vagas disponíveis nas escolas e nos programas de alfabetização de adultos.

De acordo com Mota Júnior e Maués (2014), nos anos 1990 a educação brasileira passou por grandes mudanças influenciadas pelo Banco Mundial, que propôs mudanças no Ensino Fundamental e assim criou-se o FUNDEF com a lei 9424/96, o qual visava o estímulo e a valorização do professor por meio da melhoria da sua remuneração, e a melhoria da qualidade do ensino. Destacando, ainda, a avaliação que passou a ser vista como uma forma de controle dos resultados e estabelecimento de critérios de desempenho, por meio de visão descentralizada, ou seja, flexibilidade no planejamento, administração e gestão financeira repassada às escolas e alto grau de centralização da avaliação, portanto, com a alteração no entendimento da legislação, o controle deixa de ser realizado a partir de elementos como currículo mínimo, carga horária específica, e passa a ser feito no final do processo, por meio da avaliação.

Isto posto, a crítica feita por Rabelo, Segundo e Jimenez (2009) no artigo Educação para todos e reprodução do capital sobre a importância da Conferência no estabelecimento de uma estratégia integrada para melhoria da educação nos países mais populosos do mundo, isto é, a crítica aponta que ainda que o discurso do BM seja no sentido da melhoria dos países periféricos o que fundamenta essa ação de fato é na verdade:

[...] os princípios e concepções que regem o Projeto de Educação Para Todos: (1) o eixo da reforma educacional dos anos 1990 está atrelado à reforma do Estado, que, por sua vez, articula-se à dinâmica e à crise do capitalismo na última metade do século XX; (2) mediante esse contexto, os instrumentos internacionais de educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto-solução: a educação se redimiria a si própria, solidarizando, de resto, a própria sociedade; e, (3) por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional, defasagem essa a ser sanada com base na vontade política, na cooperação e na parceria (*ibid*, p. 20).

Neste contexto, apresentado pelo BM, ocorreu uma diminuição do significado em favor de um conjunto de habilidades, talentos e valores ligados à imediatez e ao utilitarismo, temperados com abstrações ilusórias e desligados de suas bases ontológicas. De maneira resumida, foram ressuscitadas concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas em prol da adaptação, em última instância, às exigências do mercado (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

Porém, ao final do período esperado para efetivação das reformas educacionais previstas na Conferência de Jomtien, o prazo foi estendido para mais quinze anos, ou seja, até 2015, para

tanto 150 ONGs e 180 países reuniram-se no Fórum de Dakar <sup>8</sup> voltam a enfatizar o papel da educação como mais do que apenas um direito, é o meio para o desenvolvimento sustentável, da segurança, da paz e da estabilidade dentro e fora de cada país participante. Em vista disso, apresentou-se que cada país deveria ampliar os esforços para atingir as necessidades básicas de aprendizagem até 2015 (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

O encontro em Dakar foi um marco para enfatizar o movimento Educação para Todos, pensando em Jomtien, e estender até 2015 a sua concretização e assim na Declaração de Dakar os países se comprometeram em atingir 6 objetivos apresentados abaixo:

- I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2001, p. 8 e 9).

Referente ao combate à pobreza, os relatórios do ano de 1999 trouxeram a relevância e o reconhecimento das reformas educacionais pelo Banco Mundial, visto que estas são fundamentais para fortalecer a democracia liberal e impulsionar a estabilidade política, ou seja, a reforma no setor educacional poderia colaborar para a manutenção da estabilidade política, uma vez que iria assegurar a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos. Mota Júnior e Maués (2014), afirmam que, no geral, ao investir e aprimorar a qualidade da educação e de outros serviços sociais, seria viável sustentar o respaldo dos eleitores em relação às reformas econômicas, como a privatização e a liberalização comercial, garantindo assim estabilidade política e econômica. Então o BM vem considerar que as políticas educacionais são essenciais para trazer o crescimento evitando assim o descontentamento que levariam a protestos.

---

<sup>8</sup> O Fórum Dakar aconteceu na capital do Senegal, Dakar, em 28 de abril de 2000. Considerado um marco para a educação global, pois discutiram políticas educacionais e metas que evidenciaram o movimento “Educação para todos”. O dia ficou estabelecido como o Dia Mundial da Educação (UNESCO, 2001).

Diante disso, a partir do final dos anos 1990, por meio do aumento da produtividade dos menos favorecidos, ganhou força o pensamento de que o crescimento econômico se daria por meio da melhoria da educação ao se intensificar a importância crucial da educação eficaz para diminuição da pobreza, entretanto, utilizar-se da educação para a redução da pobreza é considerado um absurdo, ao pensar numa reforma educacional, conforme Mészáros (2011, p. 39):

Contudo, se há uma interpretação que realmente merece ser chamada de absurdo total no reino da reforma social, esta não é a defesa de uma grande mudança estrutural, mais precisamente aquele tipo de exagerado otimismo cheio de explicações que separa os efeitos de suas causas. É por isto que a “guerra à pobreza”, tantas vezes anunciada com zelo reformista, especialmente no século XX, é sempre uma guerra perdida, dada a estrutura causal do sistema do capital – os imperativos estruturais de exploração que produzem a pobreza.

Desta forma, Maia Filho *et al.* (2019) citam a definição de reforma do BID, ao afirmar que ela é pensada com um enfoque principalmente econômico, um conjunto de ferramentas efetivas de planejamento “político-econômico” para gerar desenvolvimento que visam a economia, prosperidade, justiça social e diminuição da pobreza. As estratégias apresentadas pelo BM vêm com o interesse de diligenciar um equilíbrio entre a demanda e a oferta de bens econômicos, a restauração da eficiência da produção, uma melhor divisão de renda e o crescimento humano. Nesse pensamento, as reformas na área da educação presumem ser guiadas pela mudança social e assim, as mudanças ocorridas estão ligadas à luta das classes. Essa educação amplamente difundida tem a obrigação de garantir aos cidadãos o mínimo para o convívio social em consonância com as determinações do mercado.

Como também, Maia Filho *et al.* (2019), apresentam os quatro fundamentos do reformismo: o primeiro é a legalidade, sob o aspecto formal, é o alicerce do Estado de Direito e consiste no sistema jurídico que resulta do pacto social do Estado contemporâneo, ou seja, é preferível que as normas sejam aceitas pela coletividade e, dessa maneira, incorporadas, de modo que a autoridade legal esteja alinhada com a autoridade efetiva; o segundo, está associado a perspectiva do tempo, é a gradualidade, que surge no âmbito do movimento de reforma na educação e justifica-se pela dificuldade de alinhamento do progresso educacional com o ritmo em que ocorrem as mudanças no nível político, econômico e cultural da sociedade e portanto, deve-se observar as demandas e exigências a longo e curto prazo de todos que estão inseridos no processo.

Dessa forma, as reformas se iniciaram com o estabelecimento de um novo modelo concreto e factível de gestão e financiamento do ensino compatíveis com a lógica liberal, cujos elementos centrais foram: descentralização e responsabilização dos entes federativos; sistemas nacionais de avaliação e de controle centralizados; e políticas parcialistas de focalização e participação da comunidade (MAIA FILHO *et al.*, 2019, p. 7).

O terceiro fundamento, está interligado aos dois primeiros (legalidade e gradualidade), é a parcialidade que procura atender o máximo possível, já que não pode atender ao todo, é a que melhor revela o propósito da reforma, a quem se destina e de quem são os interesses. E, o quarto fundamento da reforma se denomina focalismo, detém-se nas particularidades de determinadas produções da realidade, é, sem dúvida, uma prática de caráter científico e público, considerando a categoria do todo, visto que, sem essas análises podem incorrer em perspectivas contrafeita da realidade, pois carecem de compreensão das mediações que tecem cada objeto, inicialmente no campo da totalidade, atribuindo-lhe significância (MAIA FILHO *et al.*, 2019).

No contexto das reformas apresentadas pelo Banco Mundial:

Entendemos que as reformas educacionais impostas à educação brasileira, [...], atendem, em larga medida, muito mais às recomendações dos organismos internacionais em sintonia com o projeto neoliberal do grande capital em crise do que aos interesses do país e da maioria da população que vive dos rendimentos do trabalho. São mudanças, mas que pouco dizem a respeito da verdadeira estrutura econômica e social que marca a desigual sociedade brasileira (*ibid*, p. 17).

Assim, as tais reformas impostas pelo BM para educação, como bem enfatizado por Maia Filho *et al.* (2019), atendem mais aos interesses de órgãos internacionais do que a sociedade brasileira e conseqüentemente avultasse ainda mais as desigualdades de classes, já que os indivíduos não conseguem ser inseridos no trabalho dignamente sem que haja dominação versus dominado.

Em 2000, conforme Zanardini (2013), com a finalidade de impulsionar a pauta do progresso, o Brasil juntamente com outros 189 países, determinaram as metas a serem alcançadas, visando à erradicação da pobreza e à promoção do desenvolvimento sustentável até 2015 e assim, assumiram o compromisso com as Metas de Desenvolvimento do Milênio – MDM<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM: a sua prioridade era eliminar no decorrer de 15 anos a extrema pobreza e a fome do planeta, como também, uma parceria global para buscar construir o desenvolvimento sustentável. Ao final desses 15 anos, foi estabelecido um novo plano contendo 17 objetivos com a Agenda 2030, ou seja, de 2016 até 2030 os países membros deveriam erradicar a pobreza, promovendo vida digna a todos, baseados nas condições que o ambiente pode promover sem comprometimento das gerações vindouras (BRASIL, 2004; BRASIL, 2015).

O Banco Mundial ao afirmar que à medida que as crianças adquirem conhecimento, a qualidade de vida melhora e as nações progridem, vem reiterar que a responsabilidade de transformar a divisão social do trabalho e a distribuição da riqueza resultante da produção é atribuída à educação, disfarçando as contradições da sociedade capitalista por meio das noções de habilidade, competência, dom e aptidão (ZANARDINI, 2013).

Por consequência, a partir dos novos direcionamentos o FUNDEF (lei 9424/96), por excluir os outros níveis da educação foi extinto para dar entrada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB com a Lei 11.924/2007 que agora abrangeria todos os níveis da educação básica. Outra mudança foi a descentralização da gestão administrativa e financeira, que significava que os órgãos escolares assumiram uma maior responsabilidade pelo desempenho acadêmico dos alunos com base em parâmetros de avaliação determinados externamente e em despesas mais racionais, incluindo o incentivo ao financiamento através de parcerias público-privadas. E, ainda, o método de centralização dos sistemas de avaliação com o objetivo de estabelecer parâmetros de desempenho, como também motivar escolas e alunos para atingirem melhores resultados ganhou popularidade nos últimos anos, e assim, nesse período surgiram as avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Sobre as estratégias traçadas para reforma educacional no Brasil, Delors (1998) no documento: Educação: Um tesouro a descobrir, define que a educação deve ir para um bom rumo apresentando os principais agentes para essa reforma:

Três atores principais contribuem para o sucesso das reformas educacionais: em primeiro lugar, a comunidade local, principalmente os pais, a diretoria das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades constituídas; e, em terceiro lugar, a comunidade internacional (DELORS, 1998, p.25 e 26).

Entretanto, responsabilizar a comunidade escolar e torná-los os primeiros agentes da reforma educacional na busca de redução da pobreza e da eficiência é uma atividade fadada ao fracasso, tendo em vista que dentro de uma sociedade capitalista a competitividade é evidenciada na divisão de classes, onde os mais afortunados acabam por ter mais oportunidades diante da classe trabalhadora (MÉSZÁROS, 2011).

Relativamente ao exposto, Rabelo, Segundo e Jimenez (2009) fazem algumas críticas ao estabelecido em Jomtien: a primeira delas é em relação a universalização da educação, pois em sua redação vem orientando que se modificará de acordo com a cultura de cada país e suas

possibilidades, destruindo a esperança de que a educação universalizada será distribuída a todas as pessoas no mesmo nível e nas mesmas condições, que independem das condições de econômicas e culturais dos diferentes países; a segunda é a defesa da universalidade ser para todos por meio do compromisso com políticas educativas coordenadas e/ou reformadas, em consonância com a homogeneidade organizada pelo Banco Mundial, no qual, na realidade, é reprodutor dos interesses capitalistas; e, a terceira é sobre a qualidade da aprendizagem que deve ter um padrão mínimo por meio de abordagens ativas e participativas, ou seja, existe claramente um conhecimento mais geral que os alunos devem adquirir, sobre as diversas dimensões da realidade física e social, para além dos meios da oralidade e escrita, sendo determinado pelos princípios de implementação do interesse cotidiano da sala de aula.

Dessarte, o que foi visto em Jomtien deixou a desejar referente a melhoria da educação, como salientado pelos autores.

Ao contrário, opera-se nesse contexto, um esvaziamento do conteúdo, em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao plano da imediatividade e do utilitarismo, temperados com abstrações mistificadoras, deslocados de suas determinações ontológicas. Reeditam-se, em suma, concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação, em última análise, às demandas do mercado (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 10).

O Banco Mundial com o discurso da universalização da educação apoia-se em um sistema de classificação com a intenção de garantir isso, embasado por um sistema de avaliação que, no fundo, busca garantir a implementação de ajustes e reformas, e ainda de monitoramento por meio de programas avaliativos para as diferentes modalidades de ensino. Assim, a avaliação é entendida como uma ferramenta pela qual se geram e divulgam indicadores com o objetivo de alcançar metas educacionais, especialmente a meta de universalização do Ensino Fundamental (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

Nos anos 1990, o Banco Mundial divulgou a ideologia da globalização que enfatizava a importância de reduzir a pobreza para garantir o controle social e a segurança, em benefício do sistema de produção capitalista. Portanto, uma avaliação em larga escala embasada na harmonia econômica se manifesta como dispositivo de regulação social, por estabelecer os critérios básicos de eficácia educacional que têm o potencial de melhorar a produtividade das classes menos favorecidas (ZANARDINI, 2013).

Logo, o sistema de avaliação apresentado pelo BM gera uma competição, tanto dentro das instituições escolares, como entre elas, e em todos os níveis federativos, mesmo alertando

sobre esse risco, com o medo de que essa situação possa afetar os planos institucionais (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

As políticas de avaliação do Banco Mundial têm o sentido de implementar práticas avaliativas que estimulam a competição e o individualismo no seio do sistema público de ensino em todos os seus níveis (federal, estadual e municipal), transferindo responsabilidades com o financiamento e manutenção da educação básica aos chamados gestores de políticas educacionais; à própria comunidade escolar; e aos educadores (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 13).

De acordo com Mota Júnior e Maués (2014), em 2010, no documento alcançando uma educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda (*Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*) do Banco Mundial, vem impor ainda mais as suas diretrizes para educação e de sociedade com a intenção de continuidade da sua supremacia global. Uma certa perspectiva económica sobre o papel da educação é bastante evidente no documento, seja em relação à sua função social como formação de mão-de-obra para responder às necessidades de uma economia capitalista do século XXI, seja em relação ao lugar que deveria ocupar como política pública e as relações que deve desenvolver com o Estado, o setor privado e o orçamento público.

Para este organismo internacional, o sistema educativo deve desempenhar três papéis considerados os mais importantes, nomeadamente: desenvolver competências da força de trabalho que sustentem o crescimento económico; contribuir para reduzir a pobreza e a desigualdade; e procurar proporcionar oportunidades educativas para todos, tem mais, é importante ressaltar que o sistema deve concentrar-se no papel de converter despesas com educação em resultados educacionais, assim, pode-se constatar que o crescimento económico deve se tornar o principal objetivo do sistema educativo do Banco Mundial, este conceito é profundamente imbuído da teoria do capital humano, como o próprio BM afirma que a investigação internacional mostraram que o capital humano, considerado como o nível educacional médio da força de trabalho é um elemento-chave deste crescimento (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Zanardini (2013) enfatiza que a grande conquista da escola deve ser a educação eficiente, a qual é meramente meritocrática e publicizada pelos representantes do ensino, enquadrando-se como uma educação que vem apenas justificar as desigualdades sociais, cumprindo uma função conformadora diante dessas.

Diante disso, o capitalismo tem usado o discurso da pobreza para continuar reproduzindo o seu domínio, visto que está fundamentado na desigualdade, tendo nela uma de

suas condições constitutivas e insanável, porque, de maneira muito mais eficaz do que qualquer outra forma de produção econômica, a geração de riqueza está intrinsecamente ligada à geração e perpetuação da pobreza como uma condição inabalável. O Banco Mundial vem, então, ser defensor dessa ideia dando justificativas circulares que servem apenas para manter e justificar a desigualdade social sob o *status quo* dominado pelo capital, fazendo a ação educacional, assim como suas políticas, assumirem essa responsabilidade ideológica (ZANARDINI, 2013).

Em reafirmação ao movimento Educação Para Todos, iniciado em Jomtien, um novo encontro mundial de educação ocorreu em Incheon, Coreia do Sul, no ano de 2015. Na ocasião foi publicada a Declaração de Incheon reconhecendo a educação como influenciadora do desenvolvimento e, por conseguinte, estabeleceu o compromisso com a educação até o ano de 2030 e a “Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030”. As discussões iniciaram em 21 de maio e se consolidaram no dia 04 de novembro, em Paris, com o Marco de Ação da Educação 2030, sendo adotado por 184 países membros, dentre eles o Brasil. As novas orientações tencionam incitar os países no cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS e suas metas, como também, sugerir meios de execução, coordenação, financiamento e monitoramento da Educação 2030 (UNESCO; BANCO MUNDIAL, 2016).

A novidade da Educação 2030 é seu foco no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem em todos os níveis, no âmbito de uma abordagem de aprendizado ao longo da vida (*ibid*, p.6. grifos nossos).

Igualmente as determinações das anteriores conferências, o Banco Mundial continuou, em seu discurso, empreendendo esforços para acabar com a pobreza por meio da educação, assim, a agenda está compreendida em 17 objetivos<sup>10</sup>, cujo quarto objetivo está direcionado para a educação, concentrando esforços na qualidade e nos resultados da aprendizagem, necessitando, aumentar os recursos e os procedimentos, além de avaliação dos resultados de aprendizagem e dos mecanismos para mensurar o avanço.

O documento da Declaração de Incheon e o Marco de Ação da Educação (UNESCO; BANCO MUNDIAL, 2016) apresentam algumas metas e estratégias para efetivação da ODS 4, entre elas está a medição da aprendizagem com a finalidade de coleta de dados para a garantia

<sup>10</sup> **17 ODS:** 1) Erradicação da pobreza; 2) Fome zero e agricultura sustentável; 3) Saúde e bem-estar; 4) Educação e qualidade; 5) Igualdade de gênero; 6) Água potável e saneamento; 7) Energia limpa e acessível; 8) Trabalho decente e crescimento econômico; 9) Indústria, inovação e infraestrutura; 10) Redução das desigualdades; 11) Cidades e comunidades sustentáveis; 12) Consumo e produção responsáveis; 13) Ação contra mudança global do clima; 14) Vida na água; 15) Vida terrestre; 16) Paz, justiça e instituições eficazes; 17) Parcerias e meios de implementação (BRASIL, N. U. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 25 nov. 23).

do direito a uma educação de qualidade para todos, exigindo, entretanto, o comprometimento por meio de responsabilização.

Assim explicitado no documento a seguinte meta:

Tal entendimento pode ser melhor cultivado por meio de maior disponibilização de dados sistemáticos, confiáveis e atualizados, assim como de informações obtidas por meio de avaliações formativas e/ou contínuas (baseadas na sala de aula) e de avaliações somativas realizadas em diferentes níveis. Por fim, a qualidade também requer sistemas para gerenciamento de professores, governança, além de mecanismos de responsabilização e de gerenciamento financeiro público consistente (UNESCO; BANCO MUNDIAL, 2016, p.13 e 14, grifos nossos).

E sua respectiva estratégia:

Desenvolver sistemas de avaliação mais consistentes e abrangentes para avaliar os resultados da aprendizagem em pontos críticos, inclusive durante e ao final da educação primária e do primeiro nível da secundária, de modo a refletir tanto habilidades cognitivas quanto não cognitivas. Esses sistemas devem incluir avaliação de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, bem como de habilidades não cognitivas. Desenvolver avaliações formativas como parte integral do processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis, com relação direta com a pedagogia (*ibid*, p. 14, grifos nossos).

Berg e Votre (2021) comparam Incheon com a Declaração de Dakar, enfatizando que ambas ressaltam a relevância da colaboração financeira internacional na promoção do avanço da educação básica para alcançar as metas estabelecidas para 2030. E ainda, afirmam que o texto da declaração intima os países desenvolvidos e de renda média, além dos doadores antigos quanto os novos e, também, os mecanismos de financiamento internacional a aumentar os investimentos destinados à educação.

Conforme Araujo Lima, Saraiva Dantas e Santos (2023) o movimento propagado a partir de Jomtien, Educação para todos, juntamente com a reforma do “aparelho do estado” são os motivadores por colocar em prática as políticas educacionais do Brasil que enfatizam as diretrizes internacionais, por meio das suas colaborações com o Banco Mundial e ONU. Isso permite a implementação, no país, de uma política educacional baseada na Teoria do Capital Humano, “[...] que é a educação ser produtora de capacidade de trabalho” (FRIGOTTO, 2010, p.45), cuja consequência é a educação como um meio de promover a melhoria social individual e estimular o desenvolvimento econômico.

Ainda, explicam que as novas orientações do BM para educação é mais um instrumento ideológico para a ampliação do capital, já que tem sido notório os esforços de todo território nacional na concretização dos ditames, pois a educação tem sido a mola mestra à preparação

para o mercado de trabalho, como enfatizado pelo BM, que a educação tem um papel fundamental na eliminação da pobreza, visto que auxilia indivíduos a conquistarem empregos dignos, aumenta seus ganhos financeiros e impulsiona a produtividade, fomentando o desenvolvimento econômico (UNESCO; BANCO MUNDIAL, 2016; ARAÚJO LIMA; SARAIVA DANTAS; SANTOS, 2023).

Posto isto, torna-se evidente a promoção de uma concepção neoliberal da educação, priorizando exclusivamente a inserção dos sujeitos no mercado capitalista, com o intuito de acumular riquezas e expandir o capital. Consequentemente, a educação é transformada em uma esfera comercial, cujo propósito é adequar o trabalhador à exploração capitalista, mantendo-o como um sujeito passivo, desprovido de senso crítico e alheio da sua realidade. Ademais, as reformas vieram para atender mais aos interesses do Banco Mundial do que para a sociedade brasileira, já que engajar a comunidade escolar e capacitá-la como protagonista principal da transformação educacional em prol da diminuição da pobreza e do aumento da eficácia é uma empreitada destinada ao insucesso, considerando que em uma sociedade capitalista a competição se destaca na segregação de classes, pois os indivíduos mais afortunados acabam por ter acesso a mais oportunidades em comparação com a classe trabalhadora. Dessa forma, a avaliação é vista como um instrumento para gerar os resultados da aprendizagem em diversas etapas, dentro de uma perspectiva de educação ao longo da vida. Além disso, visa a divulgação de indicadores com o propósito de atingir objetivos educacionais, principalmente garantindo o direito a uma educação de qualidade para todos, exigindo, entretanto, o comprometimento por meio de processo de *accountability*.

### 3. PANORAMA HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL E A POLÍTICA DA *ACCOUNTABILITY*

As reformas educacionais impetradas pelo Banco Mundial com o discurso de aprimorar a qualidade educacional e sua busca pela eficiência, apresentam as políticas de avaliação como instrumento principal na efetivação desse objetivo. A otimização da eficiência escolar está intrinsicamente ligada a programas voltados para a avaliação do desempenho dos alunos, bem como o envolvimento através de sistema de controle, como políticas de responsabilização ou *accountability*. Portanto, é de extrema importância entender o desenrolar da avaliação no Brasil, assim, se desenvolve nesta seção, primeiramente, uma breve exposição histórica das concepções de avaliação iniciadas no século XX, em seguida, um panorama histórico da implementação das avaliações em larga escala no Brasil, acompanhado por todo processo de estabelecimento *accountability* na busca de resultado eficaz, além de críticas de autores como Marx (2004), Mészáros (2006), Lauglo (1997), Freitas (2018), entre outros.

Silva e Gomes (2021), embasados nas contribuições de Stufflebeam, Shinkfield e Marroy, discorrem sobre as concepções de avaliação: avaliação concebida como mensuração, avaliação orientada por objetivos, avaliação concebida como juízo de valor e avaliação concebida como negociação. A avaliação concebida como mensuração presente entre 1890 e 1930, denominada como a era que antecedia Ralph Tyler ou pré-tylereana, período que ainda não se falava da avaliação propriamente dita, pois estava pautada na aferição da qualidade, características e particularidades dos sujeitos em idade escolar, como também para recrutar soldados nos Estados Unidos, sendo, portanto, aplicados testes para verificar e quantificar a aprendizagem. De acordo com Silva e Gomes (2021), Joseph Mayer Rice publicou o primeiro trabalho sobre os testes que eram aplicados nas escolas dos EUA voltados exclusivamente para a educação, com o intuito de estabelecer escolas voltadas para a ciência e mais eficazes.

Foram elaborados outros testes de triagem, como para diagnóstico de retardo mental desenvolvido pelo psicólogo francês Alfred Binet, assim como os testes que determinavam o “Quociente de Inteligência – QI” propostos pelo alemão Wilhelm Wundt. Já entre 1903 e 1904, Edward Thorndike, criou a psicologia educacional, iniciando assim, a gestão científica dentro da educação, que sugeriu uma abordagem burocrática e técnica da escola, destacando uma instituição escolar aparentemente imparcial e objetiva, visando controle racional, com atenção voltada para a organização estrutural. Outrossim, a gestão científica veio dar um novo olhar para a gestão educacional, visto que, a escola passou a ser vista como empresa, onde o público-alvo, o aluno, eram matérias primas a serem construídas e verificadas pela fábrica. Nesse

modelo, de acordo com os objetivos esperados, os alunos eram classificados por nível, através de testes, principalmente para qualificação ao ensino superior, assim sendo, a avaliação tinha como função classificar, escolher e garantir o conhecimento, visto como meta principal (SILVA; GOMES, 2021).

Nos anos 1930, segundo Silva e Gomes (2021), surgiu a avaliação orientada por objetivos, contrariando a avaliação de mensuração que apenas apresentava dados quantitativos e não produzia mudanças no alunado. A nova concepção de avaliação estava centrada nas diferenças individuais dos sujeitos com estabelecimento de objetivos e nesse limiar Ralph Tyler foi o precursor, principalmente concernente à nomenclatura de “Avaliação Educacional”, sendo o pai dessa. Tyler (1981) enfatizava que a avaliação deve ter coerência com os objetivos educacionais estabelecidos e assim, deve-se realizar um planejamento curricular minucioso, vislumbrando a mudança de padrões de comportamento e consequentemente o atingimento dos objetivos propostos para aprendizagem do aluno.

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual se determina em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (*ibid*, p. 98 e 99).

Assim, a avaliação é um instrumento para analisar o currículo, evidenciando-se os elementos da solidariedade, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem não ocorreria de forma individual, mas sim como uma prática colaborativa que requer a participação de diversos atores da educação e da sociedade, ou seja, uma educação compartilhada com vários sujeitos do ambiente escolar (SILVA; GOMES, 2021).

Os pensamentos de Ralph Tyler já apontavam, segundo Luckesi (2021), para a eficiência nos resultados da aprendizagem - discurso aplicado pelo Banco Mundial na busca da eficiência nos resultados das avaliações em larga escala e consequentemente diminuição da pobreza - visto que traçou orientações para aplicação de um currículo voltado para excelência, o qual foi enquadrado numa “pedagogia científica” no século XX, mais precisamente nos anos de 1960 e 1970 quando se propagou a “Tecnologia Educacional”.

Do ponto de vista da avaliação, o que se percebe é que Tyler vinculou os procedimentos de avaliação ao controle da eficiência na produção de resultados: objetivos construídos comportamentalmente; a avaliação como subsídio de acompanhamento e controle para obtenção dos resultados desejados (LUCKESI, 2021, p.302).

A partir dos anos 1960, a proposta de Tyler passou a ser contestada com Cronbach, Scriven e Stake, de acordo com Vianna (2000) que apresenta algumas considerações teóricas e posicionamentos sobre a avaliação embasados nas figuras de Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Robert E. Stake, estudiosos na área da Avaliação Educacional. O interesse da avaliação não está apenas no aluno e no seu desenvolvimento, ela vai além, para o campo da “macroavaliação”, pois avalia as instituições em todos os campos e níveis, os grupos e seus projetos, assim como os materiais e produtos, em decorrência da necessidade de solucionar problemas na educação e da população que estava à margem da sociedade.

Nos primeiros dez anos do século passado a avaliação teve um papel essencial na crítica a transformação da educação, porém inicialmente foi confundida como medida, onde Scriven segue a lógica de que “a avaliação está ligada à determinação do valor de alguma coisa para uma certa determinação” (*ibid*, p.25). Portanto, é uma análise de dados coletados para determinar alternativas de decisões. Os tipos de avaliação é apresentado por Vianna (2000) em “responsiva e iluminativa”, onde a primeira, está embasada no pensamento de Stake, parte da observação com o intuito de analisar os dados levantados para serem discutidos e quem avalia decidirá o que deseja obter com suas pesquisas para, assim, colaborar no entendimento dos problemas detectados; já o segundo tipo de avaliação, pautada na proposta de Parlett, é mais flexível e preocupa-se com a totalidade das interligações ocorridas no âmbito educacional e está ligada a avaliação responsiva, pois procura apresentar informações a quem toma as decisões e o avaliador também contribui nas resoluções das situações levantadas.

A Avaliação orientada por objetivos, do modelo de Tyler, que acredita na mudança de padrões comportamentais, onde a avaliação auxiliará na mudança e melhoria curricular, dos programas, que devem atender às pretensões da comunidade escolar, extirpando o que não está dando certo visando a eficiência do sistema de aprendizagem. Nessa visão o professor deve expressar claramente o que pretende alcançar, enquanto os alunos devem apresentar resultados satisfatórios para os objetivos planejados e, portanto, a avaliação seria o meio de analisar se os processos de aprendizagem, objetivos curriculares estavam realmente se concretizando para aperfeiçoá-los (VIANNA, 2000).

Para Vianna (2000), Cronbach, Scriven, Stake e Parlett/Hamilton apresentavam críticas e algumas ressalvas ao modelo tyleriano, entre elas que a avaliação não pode ficar a nível de mensurações, de determinar valores, a qual gerava suspeitas por conta das implicações políticas e ainda que, a avaliação deveria ter uma abordagem sociológica, porém também apresentaram pensamentos comuns, como a avaliação oferece meios para melhorar os currículos, conseqüentemente a melhoria da aprendizagem.

Segundo Vianna (2000), ao abordar a visão de Cronbach, a avaliação e sua prática é uma atividade diversificada, objetivando identificar as necessidades dos sujeitos, a fim de, tomar decisões administrativa no estabelecimento de ações de melhoria do currículo e os seus procedimentos devem ser variados. A avaliação deve passar por dois níveis de planejamento, geral e interno, que proporcionam, respectivamente, a determinação das propriedades, responsabilizações e a interação entre os grupos. Portanto, deve contar com o auxílio de diferentes especialistas, pois permite a análise e discussão a partir de perspectivas diversas.

A prática do planejamento da avaliação, ainda na concepção de Cronbach, passa por uma fase divergente que é o momento do surgimento dos questionamentos e onde surge o problema a ser solucionado, a outra fase é a convergente que estabelece as prioridades para resolução das questões que surgiram. O trabalho da avaliação deve, assim, ser dividido em todos os componentes do grupo avaliador, para que não haja perda de dados e informações e até discrepância na interpretação (VIANNA, 2000).

Michael Scriven (2018) apresenta dois tipos de avaliações que são essenciais nas tomadas de decisões: a avaliação formativa que ocorre ao longo de todo processo educacional, visando o aperfeiçoamento do objeto de efetivação e a avaliação somativa que acontece no final para possibilitar a eficácia dos programas, se devem ou não ter continuidade. Toda avaliação de produto educacional deve ter critérios, por meio de aspectos que devem ser considerados, como: necessidade, mercado, desempenhos, custo-benefício e apoio ampliado. É importante ressaltar que ele defendeu a importância das avaliações comparativas, pois traria um maior número de dados, que permitiria uma tomada de decisão e a formação de opiniões a serem feitas com maior segurança.

Vianna (2000) apontou que Daniel L. Stufflebeam, apresentou uma avaliação pelo modelo CIPP (contexto, insumo, processo e produto) que foi pouco divulgado e abraçado no Brasil. Esse modelo parte do princípio de que a avaliação é realizada na perspectiva de melhorar, por meio de um processo contínuo de busca de resoluções de questões para posteriormente tomar decisões de aperfeiçoamento, as quais a sua rigorosidade depende da relevância do parecer a ser dado.

Esse tipo de avaliação passa por quatro tipos, dependendo da característica da decisão a ser checada, as quais irão dar suporte para o avaliador no direcionamento dos procedimentos a serem aplicados. A avaliação de contexto planeja as decisões com estabelecimento de objetivos e necessidades do público pesquisado; A avaliação de insumos planeja as estratégias especificando os materiais e suas condições, procedimentos, tempo de execução, além do custo que será utilizado; A avaliação de processo vai detectar as falhas para aprimorar os programas,

como também registrar todas as informações para análises futuras e a avaliação do produto vai reavaliar as decisões para modificá-las. Elas mostram que Stufflebeam estava preocupado com a escolha mais adequada de uma metodologia de avaliação da educação, assim, a avaliação visa descrever, adquirir e fornecer informações para escolhas e outros caminhos de atuação (LUCKESI, 2018; VIANNA, 2000).

Vianna (2000), ainda apresenta que Robert E. Stake inseriu uma avaliação responsiva, sintetizando em algumas linhas a trajetória acadêmica, como educador, pesquisador e avaliador. Stake, ressalta a importância da avaliação quantitativa e qualitativa, que apesar de serem diferentes se completam para a aquisição e formação de novas aprendizagens e experiências.

Nesse sentido, na visão de Scriven (2018):

Na avaliação responsiva, pegamos o que quer que apareça e lidamos com aquilo da maneira mais apropriada, à luz do passado e de interesses dos diversos públicos e pessoal do programa que se revelam. A ênfase está na descrição minuciosa, experiências pessoais, e não em testes ou delineamentos experimentais – e não em remediação. O risco é, claro, uma falta de estrutura ou de evidências válidas, mas a retorno é que se evita o risco principal de uma avaliação pré-ordenada – uma investigação rígida que perde ocorrências significativas e apresenta resultados estreitos de pouco interesse aos públicos (SCRIVEN, 2018, p.178).

A avaliação pode ser informal através de observações ocasionais, objetivos implícitos que passam pelo julgo subjetivo e intuitivo, ou seja, ela é superficial, e pode ser formal, pois depende de testes padronizados e comparações pensadas e planejadas. Porém o que é muito enfatizado para Stake, como aponta Vianna (2000), é que o objetivo da avaliação é permitir que a educação melhore e cresça, apresentando resultados determinantes para esse fim. Aprofundar nos resultados e conhecimentos obtidos nos leva a uma avaliação responsiva, que é o reflexo das experiências adquiridas pelos sujeitos envolvidos com o objeto da avaliação.

Vianna (2000) sobre avaliação e o avaliador educacional, analisa algumas indagações surgidas, a primeira delas é que a avaliação educacional a nível de Brasil está praticamente estacionada, pois pouco ou quase nada foi feito, ficou limitada ao rendimento do aluno. O que vem a ser um avaliador? Dependendo do tipo de avaliação, pode ser um controlador ou auditor, um cientista ou um educador, um juiz ou um crítico literário ou de artes, e deve ser capaz de especificar, analisar, definir, examinar, formular, selecionar, identificar, estabelecer, dominar, gerenciar, interpretar dados levantados, objetivos estabelecidos, dentre outras várias ações determinantes para uma boa avaliação, no entanto, também é essencial o bom senso e ter experiência na avaliação quantitativa e qualitativa. Portanto, o futuro da avaliação será pautado “[...] no uso de instrumentos de medida, especialmente para a tomada de decisões

administrativas” (VIANNA, 2000, p. 169), porém julga-se que possam surgir alternativas de avaliação, pois o futuro irá exigir e a prática da avaliação ocasionará a necessidade e obrigatoriedade de estudos na área da metodologia da avaliação e o impacto dela na educação e sociedade.

Isto posto, sabemos que no Brasil as avaliações são utilizadas para analisar as escolas e a partir dos resultados decidir alternativas para melhoria da educação, porém as avaliações, principalmente as de larga escala, deveriam ser consideradas como parte da análise, não devendo ser o principal critério utilizado para avaliar as instituições escolares, pois há que se ter uma avaliação com um olhar no trabalho realizado dentro da escola, envolvendo toda a comunidade escolar nesse processo (DALBEN; ALMEIDA, 2015).

No final dos anos 1980 começou a se pensar em um sistema de avaliação a nível nacional, em decorrência das concepções economicista e tecnicista sobre a resolução de problemas de avaliação educacional, juntamente com questões acadêmicas e sociais sobre a qualidade educacional e a necessidade de descentralização, contribuíram para as primeiras experiências com avaliação popular em larga escala, com o objetivo de modernizar o setor da educação, desse modo, a avaliação em larga escala tem como principal enfoque a análise do sistema educacional do país, considerando todas as suas áreas (LUCKESI, 2018).

Nessa visão, a Constituição Federal do Brasil de 1988, com as mudanças ocorridas pelas Emendas Constitucionais veio considerar a avaliação educacional como um fator intrínseco à qualidade da educação. No artigo 206 inciso VII, o padrão de qualidade é estabelecido como um dos princípios fundamentais do ensino. Já no artigo 209 inciso II, a avaliação da qualidade pelo governo é mencionada como uma condição para o exercício da educação privada e ao abordar o Plano Nacional de Educação, orientada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, o artigo 214 inciso III prevê como um dos objetivos desejados a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2016).

Determinações sob a influência do BM, que deram início, então, ao movimento de reforma na educação do Brasil no âmbito das prioridades educacionais, maneiras de financiamento, currículo e avaliação educacional, apesar de pesquisadores se pautarem na análise de discursos, diferente dos EUA que realizaram pesquisas, como o Relatório Coleman<sup>11</sup>, o qual em se falando de educação é uma das mais importantes, apesar de receber críticas, pois

---

<sup>11</sup> **Relatório Coleman:** James S. Coleman, sociólogo, escreveu em 1966 *Equality of Educational Opportunity*, em português Igualdade de Oportunidade Educacional ou Relatório Coleman. Em termos de orientações para as políticas educacionais americanas, as conclusões do Relatório Coleman levaram à valorização de ações de educação compensatória e indicaram a necessidade de remanejamentos que visassem garantir uma espécie de equilíbrio multirracial e multicultural entre as escolas (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 102).

no que diz respeito à visão global da educação, as conclusões do Relatório Coleman fortaleceram as críticas à Teoria do Capital Humano e à perspectiva do papel transformador da educação (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Assim, conforme Bonamino e Franco (1999), entre os anos 1980 e 1985 diversos estudos buscaram analisar tanto os fatores dentro como fora da escola que afetam a educação básica. É importante ressaltar as pesquisas de avaliação do desempenho escolar realizadas pela Fundação Carlos Chagas, pela Fundação Cearense de Pesquisa, pela Universidade Federal do Ceará - UFCE - e por pesquisadores estrangeiros na esfera do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro - EDURURAL. Harbison e Hanushek, avaliaram as consequências dos investimentos do projeto em treinamento de professores e recursos educacionais no desempenho dos alunos e nas taxas de promoção na escola primária, obtendo informações sobre variáveis escolares e socioeconômicas nesses mesmos anos; e foi utilizada uma abordagem de valor agregado para medir o progresso cognitivo de cada aluno a cada dois anos.

As intervenção do BM nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, recebeu sérias críticas concernente as prioridades apresentadas pela instituição, algumas das críticas partiu de Lauglo (ex-consultor do Banco Mundial) e Torres os quais, respectivamente, criticaram a falta de sensibilidade do órgão em relação às questões pedagógicas, contrastando-a com o otimismo do BM em relação às questões de gestão, e destaca as apreensões resultantes entre seus especialistas e os educadores e pesquisadores, além de registrarem que não há pesquisas nos registros do BM sobre o ensino e a aprendizagem, o treinamento de professores, a produção de materiais didáticos e a avaliação da aprendizagem na escola. Além dessa lacuna, desconsiderando o papel dos professores na implementação efetiva das reformas educacionais (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Lauglo (1997) em seu texto: *Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial (Critique of: Word Bank priorities and strategies for education)*, vem discorrer criticamente a respeito da influência do BM nas mudanças da educação fundamentando que a instituição impõe condições muito severas para os países em desenvolvimento que buscam o seu auxílio e que a partir do ano de 1994 se tornou mais seletivo na escolha das propostas que financiaria, mostrando que nunca o BM foi humilde, apesar de sempre se mostrar aberto às orientações aos seus clientes e apoio dados ao planejamento participativo. O BM por deter o poder monetário exerce grande influência na reforma dos sistemas de ensino, desempenhando um papel de “agência líder”, visto que proporciona a coordenação das finanças.

Por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional. Esta influência favorece a liberdade para as forças de mercado e para um Estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com os princípios da iniciativa privada (LAUGLO, 1997, p. 14).

Dito de outra forma, Lauglo (1997) vem de maneira crítica afirmar que as influências externas do Banco Mundial, como o agenciador financeiro, promovem a liberdade para que as forças de mercado e a criação de um Estado focado na educação, onde os serviços públicos devem ser administrados com base nos princípios do setor privado.

Em 1990, ocorreu a primeira aplicação do SAEB e a sua segunda aplicação ocorreu em 1993, durante esse período, também houve a remodelagem e atualização do sistema de estatísticas e indicadores educacionais, e a expansão dos recursos operacionais para a concentração da avaliação educacional, por meio da inclusão de exames nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (COELHO, 2008).

Na primeira aplicação do SAEB, de acordo com Bonamino e Franco (1999), a análise que se tem dos objetivos gerais, é de uma abordagem descentralizada e participativa adotada, onde se destacam os aspectos processuais relacionados ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa dentro do sistema educacional que foi gradualmente substituída por uma abordagem centralizada no âmbito do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Assim como na primeira, a segunda aplicação envolveu a participação de grupos de professores e pedagogos, conforme orientação da Fundação Carlos Chagas, na análise dos problemas que ocorreram tanto na fase de coleta de informações e nos resultados do primeiro ciclo, quanto na elaboração das provas. Os testes possuíam inicialmente 40 itens por disciplina e foram coordenados e desenvolvidos por especialistas acadêmicos. Diferentemente dos objetivos das duas primeiras aplicações, que se destacaram pela atenção dada aos aspectos processuais, os objetivos dos ciclos seguintes - 1995 e 1997 - se desenharam na obtenção de resultados que pudessem auxiliar na monitoração da situação da educação e oferta de subsídios aos responsáveis pela formulação de políticas públicas brasileira (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Portanto, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP:

O Saeb é uma avaliação em larga escala que oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais. Permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, a partir de evidências.

Entre outros aspectos, também possibilita a compreensão sobre as condições de acesso à escola e de permanência nela, além de avaliar quão eficiente é o ensino. Por meio de testes e questionários, a avaliação reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes no contexto escolar (BRASIL, 2023a).

O Saeb se utiliza de análises dos dados colhidos em diferentes questionários através de modelos estatísticos apropriados, que descrevem a proficiência dos estudantes, levando em consideração indicadores relacionados à sua origem social, hábitos de estudo, características dos educadores e das escolas. Deste modo, praticamente todo o trabalho de análise e interpretação realizado com informações do Saeb se concentrou em análises fundamentadas em métodos simples de estatística descritiva, como tabelas e análises de duas variáveis (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Martins (2023) vem apresentar nos 20 anos da Associação Brasileira de Avaliação Educacional - ABAVE, uma descrição da evolução da avaliação em larga escala no Brasil. O autor relata que o grande salto se deu em 1995, quando Paulo Renato Costa Souza assumiu o Ministério da Educação no governo de Fernando Henrique. Essa escolha não foi por acaso, já que Paulo Renato<sup>12</sup> foi, durante os anos de 1991 a 1994, vice-presidente do BID, ficando bastante deslumbrado com a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (*National Assessment of Educational Progress*), o NAEP<sup>13</sup>, que seria o modelo para o futuro Saeb.

Paulo Renato reformulou o INEP com o objetivo de estabelecer um sistema nacional robusto de avaliação da educação básica, que incluísse a estruturação de informações educacionais e outras ferramentas para embasar políticas públicas mais eficazes e amplas. Logo, a partir do modelo apresentado por Paulo Renato, outras ferramentas e leis surgiram para avaliar a qualidade da educação, sendo assim:

---

<sup>12</sup> **Paulo Renato Costa Souza:** foi professor, acadêmico, economista e político filiado e um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB. Ocupou cargos internacionais como gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington (de 1991 a 1994) e nacional, dentre eles, o de maior visibilidade foi o de Ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002. Suas maiores realizações à frente do Ministério da Educação, estão a Universalização do acesso no Ensino Fundamental, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Faleceu aos 65 anos em 25 de junho de 2011 (Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Renato\\_Souza#Biografia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Renato_Souza#Biografia)).

<sup>13</sup> **NAEP:** “Também chamada de *The Nation's Report Card*, criada em 1969. É a maior avaliação representativa e contínua do que os alunos de escolas públicas e privadas nos Estados Unidos, o seu objetivo principal é medir o desempenho educacional e o progresso dos alunos, avaliando matemática, leitura, ciências e muitas outras disciplinas. Realizada de forma amostral e os seus resultados são fornecidos em nível nacional, estadual e, em alguns casos, também distritais, e para diferentes grupos demográficos” (Vozes da Educação, 2021. Disponível: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/07/versao-executiva-national-assessment-of-educational-progress-naep.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2023).

O Saeb de 1997 foi a própria base para a futura formulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007. O Saeb também é a ferramenta central no combate à reprodução, na melhoria da gestão e capacitação de professores.

Também em 1997 entrou em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), aprovado no ano anterior, nos termos da Lei 9.424/96. Durando até 2006, o Fundef representou uma revolução na educação básica no Brasil, como a ferramenta que viabilizou a universalização do ensino fundamental (MARTINS, 2023, p. 22).

Foi incorporado em 1997 no Saeb as “Matrizes de Referência”, segundo Coelho (2008), essas foram criadas pensando nos conteúdos que deveriam ser ensinados em todo território nacional, então, foi inserido os descritores que serviriam como base para a elaboração dos itens de prova utilizados na avaliação do desempenho dos alunos em diferentes disciplinas (Língua portuguesa, matemática e ciências), com as matrizes, os conteúdos a serem aprendidos baseiam-se nas habilidades e competências.

Concernente às habilidades e competências Luckesi (2011) faz uma distinção entre as duas, que apesar de interligadas, visto que são maneiras de realizar ações, mas que se diferenciam por sua complexidade, a habilidade é mais restrita e tem relação com atividades mais simples, quando pensamos em desempenho, enquanto, que a competência é mais abrangente e está relacionada com atividades mais complexas, que exigem variadas habilidades em sua execução. Por conseguinte, a educação através de competências diz respeito às variáveis que levamos em conta ao conceber atividades de ensino e aprendizagem.

Perrenoud (1999) explica o que deve ser observado numa avaliação baseada em competências:

De qualquer maneira, a avaliação das competências não descartará uma observação *qualitativa* dos fatos e gestos, palavras, raciocínios, hesitações, estratégias, decisões, caminhos do sujeito frente a um problema. Sem dúvida, não é inútil que o observador disponha de um modelo da tarefa e de uma grade de aspectos observáveis, mas isso jamais constituirá uma lista fechada de itens aos quais atribuir pontos (PERRENOUD, 1999, p. 166 e 167).

Todavia, Duarte (2001) realiza uma crítica a pedagogia das competências, que está inserida no grupo das pedagogias do aprender a aprender, cujo objetivo - como vem apresentado pelas orientações do BM - é capacitar os indivíduos para desenvolver as habilidades necessárias diante de situações diversas, ou seja, a responsabilidade dos educadores seria compreender o contexto social não com o intuito de criticá-lo e promover uma educação engajada em lutas por mudanças sociais radicais, mas para identificar com maior clareza quais habilidades a realidade social está demandando dos indivíduos.

Sendo esse pensamento, na concepção de Duarte (2001), uma reprodução ideológica do capitalismo chamada de sociedade do conhecimento com o propósito de diminuir as críticas ao sistema e a batalha por uma revolução que resulte numa superação drástica do capitalismo, para tal cria-se nos indivíduos ilusões de que, atualmente, o conhecimento além de acessível e com mesmo valor é uma construção subjetiva originada de processos semióticos intersubjetivos nos quais há uma troca de significados; a habilidade de lidar de maneira criativa com situações únicas do dia a dia é mais relevante do que simplesmente adquirir conhecimentos teóricos; e, estimular a consciência dos indivíduos é a chave para superar desafios, uma vez que problemas significativos frequentemente surgem como consequência de determinadas mentalidades.

Freres, Gomes e Barbosa (2015), no artigo a Teoria do Capital Humano e o Reformismo Pedagógico Pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado, também realizam uma crítica concernente a reforma da educação, imposta pelo capital na sua busca pela solução da crise, em sua propagação da aprendizagem por competências e habilidades:

As competências e habilidades exigidas pelo novo modelo produtivo – flexível, polifuncional etc. – postou-se como o centro do reformismo educacional, atendendo, assim, às necessidades expansionistas do capital em sua busca por soluções à crise que atingira sua estrutura. [...] Entre as novas competências e habilidades que o trabalhador deveria adquirir, via educação, estava a sua capacidade de lidar com um mundo em constante transformação e prenhe das incertezas da nova ordem mundial, inclusive aquelas trazidas pela competição globalizada. [...] O conhecimento por ele acumulado seria a chave desta potência. As escolas, assim, deveriam preparar os indivíduos tanto para os minguantes postos de trabalho assalariado – cada vez mais disputados à base dessas competências e habilidades – quanto para a ausência deles. A árdua tarefa alcançaria sua efetividade à medida que os Estados produzissem políticas de garantia ao acesso e permanência à educação básica (reduzida aqui ao que conhecemos no Brasil como Ensino Fundamental) (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015, p.80).

Portanto, ao se pensar em aptidões para lidar com um mundo em constante mudança, marcado pelas incertezas e pela competição internacional, ter conhecimento seria a chave para alcançar sucesso. Nesse sentido, as escolas têm a função de preparar os sujeitos tanto para os escassos empregos como também para a falta deles. Porém, o sucesso dessa desafiadora missão depende da efetiva implementação de políticas pelos governos, garantindo o acesso e a continuidade da educação básica (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015).

Entretanto, segundo Silva e Carvalho (2022), nas edições de 1999, 2001 e 2003, tiveram poucas mudanças, passando a aplicação ocorrer apenas em língua portuguesa e matemática, assim fechava-se o ciclo de caráter amostral, portanto o Inep iniciou a exposição dos fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos que orientaram toda a trajetória de reformulação dos dispositivos do Saeb.

Ressalta-se que:

De fato, até 2003, os diferentes ciclos do Saeb adotaram uma abordagem sociológica do desempenho escolar que se refletiu nos questionários contextuais do aluno, do professor e do diretor, bem como nos relatórios publicados pelo Inep. A construção dos instrumentos contextuais à luz dessas referências teve o mérito de permitir colocar em evidência inúmeros aspectos importantes da caixa preta da escola (BONAMINO, 2016, p. 120).

Logo, uma nova reestruturação do sistema de avaliação ocorreu em 2005, com a determinação que o Saeb seria formado por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil. A primeira, caracterizada por ser de forma amostral, através de testes de desempenho focando a leitura e a resolução de problemas, e questionários administrados em estudantes, docentes e diretores escolares; já a segunda avaliação também realizada por meio de testes de língua portuguesa e matemática, como também a aplicação de questionário, no entanto de caráter censitária (SILVA; CARVALHO, 2022).

Sobre a Prova Brasil, os seus objetivos gerais são:

1) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; 2) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; 3) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e 4) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (BRASIL, 2018, p. 10).

Entretanto, para Freitas (2018), as avaliações em larga escala de forma censitárias são incentivadas pelo Banco Mundial e outras agências internacionais, que visam a qualidade da educação comprovadas pela elevação das notas, com isso, cria-se pretexto para punição e justificativa para privatizar a educação pública, devendo as avaliações em larga escala, como o Saeb, portanto, serem amostral.

As avaliações de larga escala devem ser sempre amostrais e nunca censitárias. A política de testar e punir apenas cria condições para se privatizar a educação, através de avaliações estreitas e da tentativa de desgastar a imagem da educação pública e encontrar uma justificativa para transferi-la à iniciativa privada (FREITAS, 2018, p. 141).

Desse modo, a forma de avaliar se torna um problema, já que a avaliação de forma censitária intenciona responsabilizar e controlar, sob a influência nítida do Banco Mundial, isto

é, de políticas neoliberais no âmbito da educação, caracterizando a avaliação em larga escala como fiscalizadora das escolas, em contrapartida na avaliação padronizada realizada de forma amostral, era possível ajudar nas políticas públicas, porém, sem evidências e pressão sobre cada escola avaliada. Se o objetivo do Saeb é reorientar as políticas educacionais, avaliações amostrais seriam suficientes para cumprir esse papel (FREITAS, 2018).

O diferencial do Saeb 2007 foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, o qual é calculado a partir do fluxo escolar - “taxa de aprovação, reprovação e abandono” - e o que foi aprendido, embasados nas médias dos testes de desempenho. Freitas (2018), faz um comparativo com os Estados Unidos, que também se apropriou de estudos de indicadores nas avaliações em larga escala, ao realizar um comparativo com a “Lei de Campbell”, que alerta para a manipulação de resultados nas avaliações nas decisões concernentes à educação, desse modo quanto mais um indicador social quantitativo for utilizado para a tomada de decisões sociais, maior será sua vulnerabilidade às influências corruptas, aumentando a probabilidade de distorcer e corromper os processos sociais que se propõe a monitorar.

Nas duas edições seguintes o Saeb seguiu com os mesmos parâmetros, conforme o Relatório apresentado do Saeb 2005 - 2015, porém em 2013, além da Aneb e a Prova Brasil, foi agregada ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, com as mesmas características (censitária e de larga escala), porém o público-alvo eram crianças no ciclo de alfabetização. Em 2015, seguiu com as mesmas orientações da edição anterior, entretanto, algumas mudanças foram propostas, como a exigência de no mínimo 80% de participação, que posteriormente foi diminuída para 50%, referente a matrícula do Censo Escolar (BRASIL, 2018).

No Saeb 2017 poucas foram as mudanças, a mais evidente foi a inclusão do último ano do ensino médio. Já em 2019 e 2021, com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o Saeb passou por uma reformulação, onde avaliações Ana, Anresc e Aneb foram extintas e o Saeb passou a acompanhar todas as áreas e testes. As turmas do 2º ano do ensino fundamental passaram a ser avaliadas na forma amostral e ainda, houve também a aplicação da avaliação em uma turma de Educação Infantil (amostral), conforme denominado pelo Inep em formato de estudo-piloto (SILVA; CARVALHO, 2022).

A Portaria Nº 267, de 21 de junho de 2023 estabeleceu as diretrizes do Saeb edição 2023, com a aplicação de questionários que vão desde a secretaria de educação até ao aluno, ou seja, a todos os envolvidos no processo de avaliação, e testes que foram aplicados no 2º ano do Ensino Fundamental, somente nas escolas sorteadas (língua portuguesa e matemática)

conforme a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, e na turmas de saída dos segmentos Fundamental I e II e Ensino Médio nas mesmas disciplinas de anos anteriores. Alguns testes foram amostrais: 2º ano (língua portuguesa e matemática), 5º e 9º ano (ciências da natureza e humana) do Ensino Fundamental e outras censitárias: 5º, 9º do Fundamental e 3º ano do ensino médio nas disciplinas de Língua portuguesa e matemática, já as escolas privadas fizeram na forma amostral (BRASIL, 2023b).

As diretrizes do BM instauraram uma grande influência na história das avaliações em larga escala no Brasil, resultando em um Sistema de Avaliação que visa a eficiência, a qual controla o funcionamento do estado capitalista na avaliação e direcionamento social, estabelecendo como padrão para a educação a eficácia, que precisa ser avaliada e classificada regularmente com base em seus resultados e assim criou-se uma cultura de responsabilização, isto é, *accountability* (ZANARDINI, 2011).

A respeito da *accountability* é um termo em inglês, que surgiu no Brasil na década de 1990, e está pautado em três pilares que formam um programa de *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização, utilizado para se referir a um conjunto de práticas, que a educação se utilizará para avaliar, prestar contas e responsabilizar os envolvidos na aprendizagem pelas ações empreendidas nesse processo (SCHEIDER, 2017).

O pilar da avaliação está relacionado com provas utilizadas para colher dados sobre o rendimento das escolas, assim para Afonso (2009) é o processo de coleta e processamento teórico e metodológico de diversas informações e dados para fazer julgamentos de valor sobre uma realidade ou situação específica. Vem antes da prestação de contas com a intenção, obviamente, para coletar informações necessárias dos sistemas de educação.

No que concerne a prestação de contas, Corvalán e Mcmeekin (2006), afirmam que este pilar da *accountability* é a ação pela qual os sujeitos informam sobre a utilização de recursos, que além do financeiro também tem relação com recursos humanos, simbólicos e materiais entre outros, assim, se evidencia que o intuito maior do processo da aprendizagem não diz respeito apenas ao acesso à educação, mas a uma aprendizagem com conteúdo significativos e com níveis relevantes. E, portanto, a prestação de contas, intrinsecamente exige dos sujeitos uma responsabilização pelos resultados da aprendizagem, como também aos meios e recursos e o uso que foram impetrados para alcançar os objetivos.

Segundo Afonso (2009), a prestação de contas possui duas dimensões, sendo elas a de informar e justificar de forma transparente, a fim de respeitar os princípios legais e éticos pré-estabelecidos, sendo, portanto, discursiva, visto que evoca o diálogo e oportuniza a discussão

democrática na comunidade escolar, porém, já que é uma obrigação, também é impositiva, coactiva ou sancionatória, os quais vislumbram a responsabilização dos sujeitos.

A responsabilização está inseparável da prestação de contas, já que é uma consequência da prestação de contas. Numa sociedade democrática o ato de tornar público é uma responsabilidade primordial. E assim, confrontar os sujeitos envolvidos na aprendizagem e consequentemente na avaliação da educação é um dos fatores mais relevantes e importantes da *accountability*, pois é ela que confronta os sujeitos envolvidos a repensarem e estabelecer ações de acordo com o espelho apresentado nos resultados das avaliações, ou seja, é tornar-se responsável pelas suas ações e resultados da aprendizagem (CORVALÁN; MCMEEKIN, 2006).

Deste modo, a responsabilidade educacional deve ter pelo menos quatro elementos: o primeiro é a informação que deve ser baseada em evidências (fluxo de alunos, aprovação, reprovação, evasão escolar, entre outros) e é utilizada para responsabilizar os envolvidos no ensino pelos resultados obtidos. O estudo das informações é extremamente importante, pois, sem examinar os dados, as escolas correm o risco de diagnosticar mal o problema (CORVALÁN; MCMEEKIN, 2006; BOUDET; CITY; MURNANE, 2020).

O segundo são os padrões que proporcionam o que os alunos devem saber em cada nível, permitindo saber quais resultados aguardados pelos sistemas de ensino, isto é, são utilizados para garantir que as escolas apresentem um bom desempenho; o terceiro elemento é a autoridade que é referente a autonomia das escolas de realizarem melhorias e mudanças, tendo o poder de controlar seus recursos com a liderança de gestores capazes de orientar professores a compartilharem os mesmos objetivos e o quarto elemento é as consequências a qual surge, não de maneira punitiva, mas como forma de responsabilização da aprendizagem e dos resultados, por meio da publicação das informações e resultados de desempenho com a finalidade de fortalecer e estreitar as contribuições interventivas na aprendizagem (CORVALÁN; MCMEEKIN, 2006).

Logo, conforme Corvalán e Mcmeekin (2006):

Os sistemas devem ter consequências, mas é essencial projetá-los de forma a alcançar resultados desejados, explicar a finalidade do sistema, desenvolver capacidades para superar o mau desempenho e, apenas como último recurso, impor as sanções mais graves (CORVALÁN; MCMEEKIN, 2006, p. 38, tradução nossa)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Los sistemas deben tener consecuencias, pero es esencial diseñarlos de formas que logren los resultados deseados, explicar el propósito del sistema, desarrollar capacidades para superar el desempeño deficiente y, solo como última instancia, imponer las más serias sanciones (CORVALÁN; MCMEEKIN, 2006, p. 38).

Freitas (2016), afirma que esse sistema centrado na responsabilização é formado por três elementos: testes para estudantes, a divulgação pública do desempenho da escola e a instituição de recompensas e sanções. Assim, os testes aplicados irão gerar a proficiência da escola, e dela os municípios prestarão contas à sociedade do nível da aprendizagem, ranqueando escolas e com esse premiar as que atingiram a proficiência almejada e realizar sanções aquelas que não alcançaram a meta estabelecida. Nesse molde, a produtividade dos professores é colocada em questão, já que é necessário apresentar bons resultados, e assim, resulta, no professor, dúvidas e inseguranças, gerando, ainda, uma carência de professores que possam atuar nas turmas que passam por avaliações externas, havendo, então, uma ocultação dos problemas que ocorrem no âmbito escolar.

Anualmente é publicado um relatório mundial da educação pela UNESCO, e no ano de 2017, foi publicado o *Global Education Monitoring Report Summary 2017/8: accountability in education: meeting our commitments* (Resumo do Relatório de Monitorização da Educação Global 2017/8: responsabilização na educação) com o propósito de analisar o papel da *accountability* nos sistemas de ensino globais na efetivação da meta 4 (Educação e qualidade) do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável - ODS da Organização das Nações Unidas - ONU, que objetiva garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. O respectivo relatório fala da *accountability* como um “mecanismo” que obriga governos e os envolvidos na educação serem subjugados ao cumprimento de suas responsabilidades, no caso em questão, na apresentação de bons resultados na avaliação de larga escala, ou seja, direciona para uma *accountability* compartilhada, embora, o desempenho dos alunos está cada vez mais ligado a sanções e recompensas e é utilizado como base para avaliar o desempenho dos professores e a qualidade da escola (UNESCO, 2017).

Percebe-se que a política da *accountability* na educação tem dois vieses, de um lado há uma necessidade de transparência por meio da prestação de contas do que é gasto com os recursos recebidos para melhoria da aprendizagem, assim como dos resultados atingidos nas avaliações externas e do outro a responsabilização dos envolvidos nessa melhoria, a qual foi enfatizado no resumo do Relatório de Monitoramento Global da educação de 2021/2 afirmando que, já que quase todos os países fazem, os governos, que ainda não fazem, deveriam responsabilizar os envolvidos na educação por qualidade através de mecanismos eficazes de responsabilização (*accountability*), sanções e mecanismos de reparação também podem promover o cumprimento dos padrões (UNESCO, 2022).

Fica evidente nos Relatórios Globais da educação a dominação capitalista sobre a educação, enfatizada por Marx (2004) no texto: A dominação do capital sobre o trabalho e os motivos do capitalista, que tudo gira em torno do lucro, ou seja, o capitalismo ao aplicar capital em um determinado produto, o fazem pensando no rendimento alto e rápido, portanto, o objetivo sempre é extrair, deste modo acontece em relação a exigência do BM e UNESCO de cobrar a todos por bons resultados e efetivação no processo de *accountability*.

As mais importantes operações do trabalho são reguladas e dirigidas segundo os planos e as especulações daqueles que aplicam os capitais; e o objetivo que eles pressupõem em todos estes planos e operações é o *lucro*. Portanto: a taxa de lucro não sobe, como a renda da terra e o salário, com a prosperidade da sociedade, e não cai, como aqueles, com o declínio desta última (MARX, 2004, p. 46).

Deste modo, a *accountability* é política, por trazer uma intervenção direta ou indireta do sujeito dentro de uma comunidade, e assim, os envolvidos sempre serão afetados de alguma forma, seja positiva ou negativa. Portanto, muitas vezes, para que não sofram sanções, a escola condiciona, ou treina, seus alunos a realizar os testes na intenção de bons resultados, isto é, existe o risco de que a responsabilidade coletiva dos grupos conduza a práticas pedagógicas que não melhorem a aprendizagem dos alunos e não alterem os resultados (SCHNEIDER, 2017).

Fernandes e Gremaud (2020), entendem a *accountability* educacional como “o processo de avaliar o desempenho de sistemas educacionais, escolas e professores individuais com base em medidas de desempenho dos alunos” (*ibid*, p. 1107). Processo que se iniciou em 1969 nos Estados Unidos da América no intuito de monitorar o *National Assessment of Educational Progress* (Avaliação Nacional do Progresso Educacional), a qual, o Brasil seguiu os moldes dela, é pautada no modo amostral e se usa de instrumentos como questionários, testes e matrizes para analisar as escolas.

Contudo, somente em 1988, segundo Fernandes e Gremaud (2020) se configurou como *accountability* e a reforma educativa no Reino Unido representou um ponto de viragem. Com essa função, as avaliações em larga escala tornam-se comuns e geram grande controvérsia sobre a sua valia, todavia, essas se universalizaram em todo o mundo na finalidade de *accountability*, mesmo com as críticas. O que torna evidente, mais uma vez, é a manipulação do capitalismo, pois esse processo se qualifica em um instrumento de controle do capital, ou seja, de acordo com Tonet (2020), é o Estado, a serviço do capital, que regula todas as áreas da educação.

Hoje, a maioria dos principais países desenvolvidos e muitos países em desenvolvimento possuem sistemas universais de avaliação que impõem algum grau de *accountability* sobre seus sistemas educacionais, escolas e mesmo professores individuais (FERNANDES; GREMAUD, 2020, p. 1106 e 1107).

A tipificação de *accountability* apresentada por Hanushek e Raymond aponta para uma “fraca” que a comunidade é quem se impõe relativo às punições, visto que a publicação dos resultados está restrita às escolas e sistema educacional, isto é, são implícitas; e outra “forte”, que sanções ou premiações são explícitas na divulgação dos resultados. Portanto, na *accountability* fraca os resultados são apenas apresentados e ficam apenas expostos no âmbito escolar, enquanto na *accountability* forte vai mais além, com a ampla divulgação, pois atrelada a ela vêm as sanções, sendo uma questão “sensível” o desempenho apresentado. Assim, os programas de *accountability* educacional têm por objetivo mudar a estrutura de incentivos para que professores, escolas ou sistemas educacionais proporcionem um melhor aprendizado aos seus estudantes (FERNANDES; GREMAUD, 2020).

Alguns pontos relativos a *accountability* tem sido apontado por críticos:

1) os programas são incompletos, pois não consideram todos os resultados importantes das escolas; 2) suas medidas de aprendizagem são imprecisas; 3) são injustos, ao responsabilizar os educadores por aspectos sobre os quais eles não possuem total controle; e 4) podem gerar distorções como o estreitamento curricular e a exclusão de alunos com maiores dificuldades de aprendizado (*ibid*, p. 1108).

O autor ainda explica que não há uma resposta clara para a questão de as escolas priorizarem apenas em determinados conteúdos avaliados nas avaliações de larga escala, pois, em concordância com o autor, o que tem acontecido na realidade é uma ênfase intensa em determinadas disciplinas, condicionando os alunos a realização exitosa somente dessas disciplinas. Tonet (2020) esclarece que em um sentido ontológico, o direcionamento dos conteúdos de determinadas disciplinas tem “como função necessária à reprodução dos interesses da burguesia” (*ibid*, p. 52), que visam a preparação da força do trabalho. Porém, não são os educadores que devem ser condenados, visto que eles não possuem o controle da máquina, essa, gera distorções e que podem excluir alunos com baixo rendimento, esse sim deveria ser o propósito dos programas inserir meios de penalizar a exclusão de alunos com baixa proficiência.

No Brasil, segundo Fernandes e Gremaud (2020), o processo de *accountability*, veio se intensificando, mesmo que de maneira tímida, desde 2001 o Ceará tem realizado premiações, inicialmente com o Projeto Melhoria da Escola oferecendo prêmios em dinheiro e recompensas para as escolas e suas equipes que alcançarem os melhores resultados, esse projeto atualmente

recebe o nome de Prêmio Escola com Excelência em Desempenho - PEMED, no caso de Fortaleza, as escolas que se destacaram com os melhores resultados no SPAECE recebem incentivos financeiros, enquadrando-se numa *accountability* forte.

Essa utilização de premiações está enquadrada mais uma vez na institucionalização do poder do capitalismo sobre a educação, já que a educação é produto do trabalho, conforme o pensamento de Marx (2004):

O capital é, portanto, o *poder de governo (Regierungsgewalt)* sobre o trabalho e os seus produtos, o capitalista possui esse poder, não por causa de suas qualidades pessoais ou humanas, mas na medida em que ele é *proprietário* do capital. O poder de *comprar (kaufende Gewalt)* do seu capital, a que nada pode se opor, é o seu poder (MARX, 2004, p. 40).

Mészáros (2006) na sua discussão sobre alienação e a crise na educação aponta que numa sociedade capitalista a educação está a sua disposição, visto que são os sistemas educacionais que irão qualificar a mão de obra para o bom funcionamento da economia e ainda, criar estratégias de controle da classe trabalhadora. Portanto, “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*” (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

Na crítica de Freitas (2018) sobre a reforma empresarial da educação, caso que se estabeleceu diante dos investimentos do BM para afirmação de uma política neoliberal, a qual examina a educação a partir de sua visão de sociedade fundamentada em um mercado livre, onde a própria lógica resulta em progresso social com excelência, eliminando a ineficácia por meio da competição. Para tal seguem passos, ou passam por um processo de “alinhamento” dentro da reforma, a criação de currículo comum, as avaliações em larga escala de maneira censitária e as responsabilizações.

Base nacional comum, testes e responsabilização e outros dispositivos da reforma são mecanismos implantados de cima para baixo e ancorados em leis que, na prática, levam as redes públicas a recorrer a uma série de possibilidades de privatização por dentro do sistema público (Ball & Youdell, 2007; Adrião, *et al.* 2016 *apud* FREITAS, 2018, p. 79).

Assim, o próximo passo é a regulamentação do processo de responsabilização, que atualmente no Brasil tramita no Congresso Federal o Projeto de Lei de Responsabilidade educacional com essa finalidade, PL nº 88, de 2023<sup>15</sup>:

Art. 5º Os profissionais das escolas públicas cujos indicadores apontarem melhoria ou manutenção de padrão na qualidade do ensino receberão abono salarial anual, nos termos do regulamento e dos respectivos planos de carreira.

Art. 6º A direção das escolas públicas que não cumprirem as respectivas metas deverá elaborar relatório de justificação do resultado obtido e plano de melhoria do ensino, a ser aprovado pelo respectivo conselho escolar e submetido à apreciação do órgão gestor da respectiva rede de ensino, o qual deverá: I – apontar estratégias para corrigir eventuais falhas na observação das disposições do art. 2º em relação ao estabelecimento de ensino; II – apurar a razoabilidade e a viabilidade das metas definidas para a escola; III – analisar a necessidade de realocação de profissionais no estabelecimento de ensino, respeitadas as normas de cada sistema de ensino; IV – analisar a necessidade de instaurar inquérito administrativo para apurar a eventualidade de desídia profissional; V – enviar à escola documento de avaliação de seu relatório e plano de melhoria do ensino, com informações sobre as providências a serem tomadas (BRASIL, 2023.c).

Diante desse panorama de aperto e cobranças políticas, o objetivo primordial do BM em acelerar o crescimento econômico e diminuição da pobreza no mundo globalizado tem causado o estreitamento no acompanhamento dos resultados e processo *accountability* nas avaliações em larga escala, confirmando que o Banco Mundial em seu papel de gestor financeiro da reforma educacional dos países, que, portanto, instaurou uma abordagem global da educação voltada para os interesses da luta de classes num mercado competitivo que exige a qualificação da força de trabalho na intenção de acumulação de capital, ocasionando, desigualdade social. Assim, a classe burguesa, para Cardoso *et al.* (2023), sempre demonstrou cuidado com a educação, visando conservá-la dominada sob seu jugo o máximo possível. Um controle, ou relação de poder, que sutilmente é oferecida a classe trabalhadora, sem mostrar o que há por trás, e aceita inocentemente de livre vontade se submeter aos ditames.

O Sistema de avaliação com foco na eficiência, por meio de responsabilização que regula o funcionamento escolar, acaba causando incertezas e inseguranças, especialmente no corpo docente, que evita turmas avaliadas devido à pressão da prestação de contas e ao risco de punições. Como resultado, a escola acaba condicionando os alunos para o desempenho nas provas, priorizando apenas as disciplinas avaliadas, em detrimento de outras igualmente

---

<sup>15</sup> A Lei de Responsabilidade Educacional prevê que a qualidade e a oferta do ensino básico público serão medidas e acompanhadas, entre outros, por indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Também determina que a má gestão poderá ser punida civilmente, inclusive como crime de responsabilidade no caso de prefeitos e de governadores (**Fonte:** Agência Senado - BRASIL, 2023 c).

importantes para o processo de aprendizagem. Apesar dos desafios enfrentados, a avaliação em larga escala no Brasil, aliada ao regime de accountability, avançou, o que se traduz também em prêmios para as escolas, visto que melhores resultados, como no caso do SPAECE/Alfa, resultam em incentivos financeiros.

#### 4. PANORAMA HISTÓRICO DO SPAECE/ALFA NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: AVALIAÇÃO, MONITORAMENTO E RESULTADOS

As políticas de avaliação têm buscado alcançar metas para aprimorar a qualidade do ensino, por conseguinte os municípios, em especial o de Fortaleza, têm trabalhado em parceria com as escolas na promoção da melhoria na aprendizagem, por meio do acompanhamento frequente dos resultados e processo *accountability* nas avaliações em larga escala. À vista disso, é essencial compreender a importância do SPAECE/Alfa na política educacional de Fortaleza em busca de bons resultados. Nesta seção, será apresentado um panorama histórico do SPAECE/Alfa, que ao longo de suas aplicações foi ajustando-se para atender às necessidades educacionais da cidade, além disso, serão analisadas as estratégias que buscam eficiência nos resultados, usando como suporte Bonamino e Sousa (2012), Araripe *et al.* (2023), Vidal, Costa e Soares (2022) e ainda documentos: Fortaleza (2014, 2016, 2019 e 2023), Delors (1998) e relatório do Banco Mundial (2022), bem como críticas embasadas em autores como Marx (2010), Zanardini (2011), Mesquita e Pordeus (2022) e outros.

No que se refere às avaliações em larga escala, Bonamino e Sousa (2012), em suas análises apontam três gerações. Sendo que a primeira geração está caracterizada por ter o objetivo de traçar um diagnóstico da qualidade da educação, sem, necessariamente, gerar diretamente consequências para as instituições e currículos educacionais, nessa geração está o Saeb; a segunda geração, são aquelas que além da divulgação pública há o retorno às instituições escolares, sem a imposição de sanções, porém contribuirão para que os envolvidos no processo de aprendizagem estabeleçam ações para a melhoria da qualidade, a prova Brasil é um bom exemplo dessa geração. Já as avaliações de terceira geração são aquelas onde a *accountability* é forte, e são aplicadas punições ou bonificações em virtude dos desempenhos dos estudantes e das instituições de ensino, a exemplo desta está o SPAECE, o qual fomenta dados para monitorar as políticas públicas direcionadas a educação do Ceará, Araripe *et al.* (2023) enfatiza que a característica primordial desta avaliação se dá por meio de algumas mudanças ocasionadas por meio da relação entre a necessidade de uma conexão eficiente e produtiva entre o desempenho do professor e o sistema educacional.

Algumas mudanças podem se dar pela necessidade de relacionar o desempenho docente ao sistema educacional de forma produtiva e eficaz, característica central do SPAECE que o aloca na terceira geração da avaliação educacional, que tende a responsabilizar a gestão pelos resultados. Some-se a isso a particularidade de fazer com que os docentes tomem consciência do efetivo trabalho escolar, prestando contas

das ações que enfocam a melhoria da aprendizagem. Com a prática contínua de aplicação das avaliações externas, o governo, de posse dos resultados, assume o controle sobre a educação, podendo ser auxiliado na formulação e efetivação de políticas públicas efetivas, com foco na tão almejada excelência do serviço educacional oferecido (ARARIPE *et al.*, 2023, p. 116).

As políticas de avaliação vêm tentando atingir objetivos para melhoria e a qualidade da educação, assim os municípios vêm estabelecendo metas junto às instituições de ensino para a melhoria da aprendizagem. Para Sousa (2003), a melhoria da eficiência está relacionada com todo fluxo escolar, que envolve as taxas de evasão, repetência e aprovação, assim como os programas direcionados para a avaliação de desempenho.

No fim da década de 1980 começaram a organizar as avaliações tanto para o ensino fundamental como para o médio, onde a partir da década de 1990, o qual é Sistema Nacional de Avaliação (Saeb), tendo como premissa identificar as barreiras presentes no ensino-aprendizagem e analisar como obter bons resultados e onde intervir para essa obtenção. Para tal, além de avaliar o rendimento acadêmico, o Saeb também reúne dados sobre atributos dos estudantes, docentes e gestores, juntamente com as instalações físicas e recursos das instituições de ensino. Há nesse quadro um ranqueamento a nível nacional apresentando os estados que estão com os melhores níveis de aprendizagem. Esse ranqueamento leva a competição tanto dentro das instituições de ensino, quanto entre elas, levando-as a acreditar que essa luta irá gerar qualidade, mas na realidade tem gerado exclusões (SOUSA, 2003).

Acompanhando o modelo do Saeb, o SPAECE teve sua primeira edição em 1992, na época, com os alunos da 4ª e 8ª séries, equivalente com as atuais turmas dos 5º e 9º anos. As três primeiras edições de aplicação foram anualmente e realizadas apenas em Fortaleza, já em 1994 a aplicação se estendeu para mais 14 municípios. A partir de 1995, nos anos pares, passou a cada dois anos, entretanto em 2006 voltou a ser realizada anualmente, e somente em 2007 o 2º ano do Ensino Fundamental I foi integrado, iniciando-se, assim, o SPAECE/Alfa, que foi se adaptando para atender às exigências educacionais do estado do Ceará (MESQUITA; PORDEUS, 2022).

Segundo Vidal, Costa e Soares (2022), essa redefinição iniciou por meio da portaria nº 931/2005 que reformulou o Saeb, como também, em 2004 o SPAECE foi ampliado para todos os municípios devido recursos oriundos do BM, assim, se iniciou uma política de ação compartilhada por meio de *accountability*. De 2008 a 2019, o acompanhamento à avaliação veio se consolidando, tornou-se parte do planejamento de professores, gestores e secretarias de educação, objetivando a elevação da qualidade da educação por meio de indicadores. Referindo-se, especificamente, ao SPAECE/Alfa, é uma avaliação externa e censitária, estando

caracterizada, primordialmente, por avaliar a proficiência em leitura dos alunos no nível de alfabetização.

Avaliação da Alfabetização (Spaeece-Alfa - 2º ano ensino fundamental): avaliação externa censitária com periodicidade anual que tem por objetivo avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública estadual e municipal do Ceará. Atua em conjunto às ações do Programa de Alfabetização da Idade Certa (Paic) que tem como foco a alfabetização e letramento de crianças até os 8 anos de idade, complementando as atividades e redirecionando a aprendizagem gestada em sala de aula (VIDAL; COSTA; SOARES, 2022, p. 10).

No processo avaliativo em larga escala são esquecidos aspectos que contribuem para o aprendizado dos estudantes, visto que o olhar está direcionado para o desempenho dos alunos, ou seja, buscam medir apenas os seus conhecimentos. Assim as ações do Estado capitalista, no que diz respeito à avaliação e controle social, é determinada pela eficiência, estabelecendo a norma de transpor o escrutínio da eficiência para a educação, que deve ser constantemente avaliada e rotulada pelos resultados alcançados. Isto posto, ontologicamente, a educação emerge do trabalho, bem como, o processo de avaliação facilita a maneira lógica do tornar-se humano e se diferenciar dos animais, ou seja, a avaliação é o instrumento da educação que qualifica a capacidade humana, portanto, pode-se ratificar que à semelhança do trabalho, a avaliação é uma atividade que pertence unicamente ao domínio humano, e deste modo, no que tange a qualidade e eficiência na educação, a cobrança e a culpabilização é o que vem determinar avaliação em larga escala, baseando-se em estratégias que se limitam à avaliação e comparação de resultados, sem considerar outros elementos que afetam esses resultados (ZANARDINI, 2011).

Com o atual modelo vigente de avaliação em larga escala, os municípios, em específico o de Fortaleza, vêm realizando o ranqueamento das escolas para mostrar quais escolas vem apresentando melhores resultados, e através desses trazendo uma grande rotatividade de gestores nas escolas, além da carga de trabalho exaustiva dos sujeitos envolvidos com aprendizagem no âmbito escolar, assim é muito importante observar os encargos desses elementos na qualidade da educação ofertada aos alunos e portanto, analisar todo cotidiano escolar trará informações concretas para planejamento de ações, buscando-se a melhoria contínua por meio de uma avaliação interna constante, que vai além de métricas quantitativas, pois está intrinsecamente ligada ao que é percebido qualitativamente (DALBEN; ALMEIDA, 2015).

O SPAECE incorporou a Teoria de Resposta ao Item - TRI, que é uma técnica para analisar e interpretar os testes, as escalas de proficiência e conforme resultado oferece

bonificação, denominado de Prêmio Escola Nota Dez. Por meio dos resultados, os quais são amplamente divulgados, são distribuídos recursos para os municípios na intenção de melhorar a aprendizagem dos alunos (MESQUITA; PORDEUS, 2022).

Durante anos, a educação do município de Fortaleza esteve aquém dos demais municípios cearenses que subiam seus índices educacionais ano após ano, enquanto Fortaleza continuava estagnada nesse processo. Não havia responsabilização dos indivíduos inseridos no processo de ensino aprendizagem para um futuro progresso da aprendizagem (vide tabela 1 e gráfico 1).

**Tabela 1** - Resultados do SPAECE/Alfa dos anos 2007 a 2012.

|      | PROFICIÊNCIA | % ALFABETIZADOS |
|------|--------------|-----------------|
| 2007 | 115,5        | 27,7            |
| 2008 | 124,4        | 28,3            |
| 2009 | 121,4        | 26,4            |
| 2010 | 121,5        | 33              |
| 2011 | 140,3        | 39,6            |
| 2012 | 131,7        | 30,7            |

Tabela elaborada pela autora com dados da SEDUC (CEARÁ, 2023).

A avaliação do SPAECE/Alfa contém as escalas de proficiência que é a medida representante das habilidades que os alunos devem adquirir assim distribuídas: de 0 a 75 (não alfabetizados); de 75 até 100 (Alfabetização Incompleta); de 100 a 125 (Intermediário); de 125 a 150 (Suficiente) e acima de 150 (Desejável).

Portanto, a Tabela 1 mostra que entre os anos 2007 e 2012 o município de Fortaleza nunca atingiu o nível desejável na escala de proficiência, onde o mínimo considerado é de 150. Nesse período, o máximo que chegou foi em 2011 com a proficiência de 140 equivalente 39,6 % de alunos no nível desejável ou considerado alfabetizado.

**Gráfico 1-** Evolução da Proficiência e % de alfabetizados no SPAECE/Alfa Fortaleza.

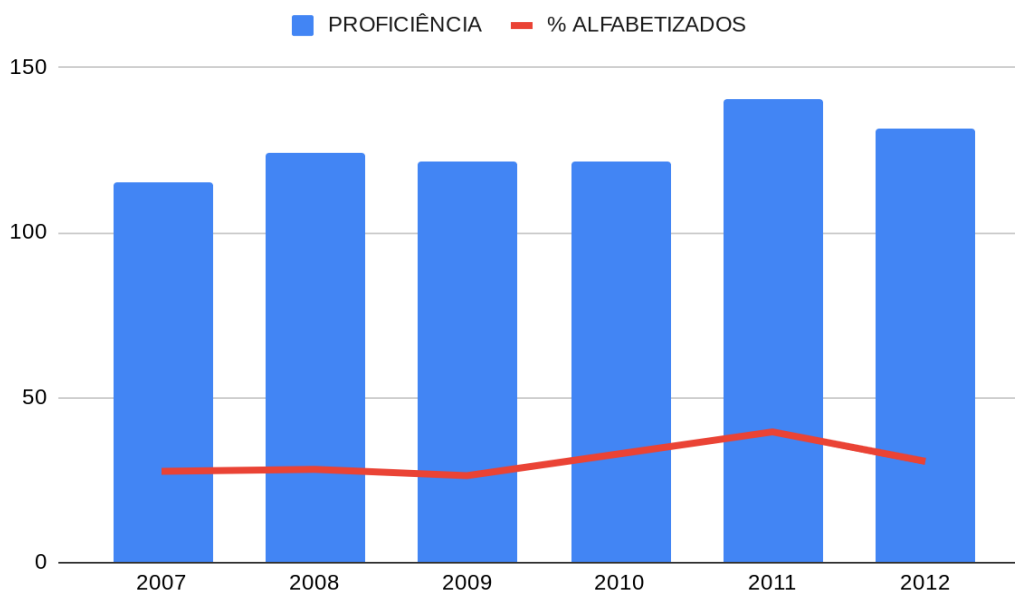


Gráfico elaborado pela autora com dados da SEDUC (CEARÁ, 2023).

Referente ao Gráfico 1, nota-se que não havia uma estabilidade nos resultados da avaliação, já que variava entre os anos, em virtude da oscilação dos resultados da proficiência e a baixa quantidade de alunos alfabetizados. A gestão escolar do município de Fortaleza não apresentou bons resultados que comprovam a melhoria desses índices, pois se restringia a ser meramente financeira e burocrática, deixando de lado o pedagógico, que sucumbia claramente por não haver um norte e, portanto, era perceptível a necessidade de acompanhamento sistemático e dirigido ao gestor escolar do município de Fortaleza para que este estabelecesse metas de aprendizagem exequível para que a educação pudesse sair do marasmo em que se encontrava.

Deste modo, Araripe *et al.* (2023), com a mudança de gestão municipal, a partir do ano de 2013, ocorreu uma organização das diretrizes das avaliações externas na cidade de Fortaleza. Além disso, destaca-se a constante atenção dada aos gestores e professores, com o objetivo de garantir a compreensão dos resultados obtidos e sua transformação em metas e ações planejadas de maneira eficiente.

Nesse intuito foi criada a Lei Complementar nº 169/2014 do município de Fortaleza com orientações e delimitações do papel e função de cada indivíduo pertencentes ao grupo gestor, onde cresceu e se estabeleceu um período de monitoramento mensal da aprendizagem e consequentemente dos resultados das avaliações. No art. 53, que trata das atribuições do diretor

escolar, descreve que por meio das orientações da Secretaria Municipal de Educação – SME deve-se realizar a avaliação da escola e ainda, realizar a análise dos resultados das avaliações visando o aprimoramento da aprendizagem satisfatória dos sujeitos da aprendizagem.

VII - Implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação;  
VIII - Acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da escola, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa (FORTALEZA, 2014).

Aliada a Lei Complementar 169/2014 foi lançado em 2016 o Plano Fortaleza 2040 (FORTALEZA, 2016) que apresenta vários direcionamentos para o desenvolvimento cultural, contendo componentes que se comunicam entre si e que se completam, e visam o aumento e aprimoramento da educação, bem como o incremento na qualificação do trabalhador, progresso científico, tecnológico e cultural, os quais vão de encontro a três objetivos: Educação de qualidade e capacitação para o trabalho; desenvolvimento científico e tecnológico; e Valorização e desenvolvimento cultural. Chama a atenção, em especial, a Educação de qualidade para qualificar para o trabalho - um discurso recorrente do BM, de controle do capital.

O documento, ainda vem apresentar dados do declínio do analfabetismo e comparações, com outras capitais do Brasil, da melhoria da aprendizagem de acordo com pesquisas realizadas e apresentam que aprimorar o padrão educacional em Fortaleza acompanha uma tendência nacional e nas principais cidades do Nordeste, porém o progresso observado em 2013 fica aquém do patamar atingido por Florianópolis<sup>16</sup>. Frente às pesquisas realizadas, foram identificados vários obstáculos, tendo em vista o objetivo inicial de garantir que as crianças se tornem leitoras e alfabetizadas no momento apropriado, ou seja, preferencialmente até o término do segundo ano do Ensino Fundamental. Para tal propósito estabeleceu objetivos, mas que ressaltou apenas um, que está caracterizado em um processo de *accountability*, engajar a comunidade educacional na procura da ação (FORTALEZA, 2016).

---

<sup>16</sup> Pesquisa realizada para elaboração do Plano Fortaleza 2040. O estudo foi realizado a partir dos resultados do Ideb de 2013 das séries iniciais e finais. Na análise comparou-se Fortaleza com algumas das principais cidades, entre elas a cidade de Florianópolis (Ideb = 6,1) que apresentou o melhor resultado do Ideb, enquanto Fortaleza obteve nota 4,6 nas séries iniciais, entretanto ficou à frente de capitais como Recife (4,2) e Salvador (4,0). Já nos anos finais Fortaleza alcançou 3,8 em 2013, contra apenas 3,2 do Recife e apenas 3,0 de Salvador (FORTALEZA, 2016).

Consequentemente, o Plano Fortaleza 2040, apresenta metas e resultados esperados, envolvendo as avaliações em larga escala, a serem cumpridos, como também o seu monitoramento:

- Obtenção, em 100% das unidades escolares, de uma proficiência que alcance entre 90% e 100% do máximo esperado pelos diferentes sistemas de avaliação externa;
- Elevação dos indicadores de aprendizagem em 100% das escolas públicas de educação básica, nas avaliações internas e externas de larga escala – Ideb, Spaece, Saef e Enem para, no mínimo, 90% da escala determinada; (FORTALEZA, 2016, p. 40).

Nesse ínterim, foi implementado o programa de bonificação em reconhecimento pelos bons resultados apresentados na avaliação, o Prêmio Escola com Excelência em Desempenho - PEMED.

Sobre a premiação:

O Prêmio Escola com Excelência em Desempenho tem como objetivo valorizar as boas práticas pedagógicas como uma referência importante e exemplar para elevação da qualidade do ensino-aprendizagem na Rede Municipal de Ensino.

Realizada desde 2015, a premiação reconhece o esforço realizado durante todo o ano letivo, em ações como a formação continuada de professores e gestores escolares, a distribuição de materiais pedagógicos de qualidade, acompanhamento às escolas, avaliações diagnósticas, entre outras (FORTALEZA, 2019).

A respeito dos critérios para a premiação, a Portaria nº 0672/2023 - SME vem no Art. 2º apresentar as seguintes condições:

Art. 2º - A premiação das unidades escolares que consiste no repasse dos recursos financeiros observará as seguintes condições: I. Relativamente aos resultados da Alfabetização: a) Escolas Municipais com turmas de 2º ano que obtiverem os primeiros, segundos e terceiros lugares, de toda a Rede Pública Municipal de Ensino por terem atingido a proficiência de, no mínimo, 190 (cento e noventa) pontos e a partir de 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável no SPAECE - ALFA; b) Escolas Municipais com turmas de 2º ano que obtiverem os primeiros, segundos e terceiros lugares conforme a jurisdição de cada Distrito de Educação por terem atingido a proficiência de, no mínimo, 190 (cento e noventa) pontos e a partir de 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável no SPAECE-ALFA; c) Escolas Municipais com turmas de 2º ano que atingirem a proficiência de, no mínimo, 190 (cento e noventa) pontos e a partir de 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável no SPAECE - ALFA; d) Escolas Municipais com turmas de 2º ano que obtiverem 100% (cem por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável no SPAECE - ALFA; (FORTALEZA, 2023b, p.25).

Em Fortaleza, os resultados são divulgados amplamente, é uma maneira de tornar docentes e todos os envolvidos no processo educacional responsáveis, e por meio da divulgação acontecer a análise e o estabelecimento de metas para evolução dos índices. Todavia, Mesquita

e Pordeus (2022), em suas pesquisas apresentam críticas referentes às avaliações em larga escala: os testes não aferem o que ocorre durante a aprendizagem dos alunos, focam apenas no resultado final e vão se alinhando apenas na dificuldade que surge e que a escola passou a focar nas matrizes de referência dos testes, ocasionando o achatamento do currículo, além da competição entre as escolas, já que estas têm que atingir os critérios estabelecidos para premiação, a qual pode ocasionar frustração nos alunos que não conseguem resultados satisfatório.

Na referenciada pesquisa de Mesquita e Pordeus (2022) ocorrida no ano de 2018 em duas escolas públicas de Fortaleza, sendo uma escola que apresentou o melhor e outra com o menor resultado no SPAECE/Alfa, ou seja, nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I concluíram que:

Verificou-se que existem treinos para os alunos se saírem bem no dia da prova, através de simulados ou atividades no estilo da avaliação, entendendo que a premiação ou bonificação pode interferir no sentido de que alguns alunos que não conseguem se sair bem podem se sentir inferiorizados (MESQUITA; PORDEUS, 2022, p. 9176).

A escola passou a ter acompanhamento frequente por parte dos Distritos de Educação de Fortaleza, a partir da L.C 169/2014 (FORTALEZA, 2014), através do monitoramento das avaliações, dando suporte técnico à gestão escolar para que durante os anos de 2013 a 2019 os seus índices de aprendizagem chegassem ao patamar de ser um dos municípios modelo de avaliação do Brasil (vide tabela nº 2).

As edições do SPAECE/Alfa que se seguiram, entre 2014 e 2019, não tiveram alterações significativas. Entretanto, em 2020 e 2021, não aconteceu a aplicação, em virtude da suspensão das aulas presenciais embasadas pelo Decreto 33.510/ 2020 que instituiu situação de emergência em saúde, devido ao enfrentamento e contenção da infecção humana pela COVID 19 (CEARÁ, 2020).

O ano de 2022 foi comemorativo, pois o Spaece completava 30 anos de aplicação e as aulas voltaram a ser presenciais e, assim, as aplicações das avaliações externas retornaram com a surpresa de duas aplicações no ano em questão. Baseado em Andrade, Silva e Santos (2023) a primeira aplicação objetivou diagnosticar o nível de defasagem dos estudantes após o período de ensino remoto durante o isolamento social, chamada de “Spaece-Diagnóstico”, buscando fornecer informações educacionais para que as redes de ensino pudessem melhorar o processo de recuperação da aprendizagem dos alunos. Já a segunda, ocorreu seguindo as orientações de aplicações de anos anteriores.

Diante dos pilares da *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) surge a necessidade de monitoramento das avaliações, por meio do estudo dos dados coletados nas avaliações para passar a responsabilização dos sujeitos por meio do estabelecimento de metas. Gomes e Vidal (2022), mencionam que embora a *accountability* tenha surgido na ciência política na busca da garantia da “transparência pública”, na área da educação incorporou outras especificidades por utilizar as avaliações como termômetro da eficiência do ensino.

Dessarte:

Quando traduzida por responsabilização, o conceito *accountability* é adaptado a políticas que procuram monitorar escolas e redes de ensino, tornando possível a divulgação de informações sobre os resultados dos alunos, proporcionando, muitas vezes, benefícios financeiros aos envolvidos. (*ibid*, p. 7 e 8).

Segundo Campos (2016), garantir que todos tenham acesso à educação não basta, é necessário criar um ambiente educacional onde cada indivíduo possa efetivamente aprender, baseado nessa premissa os Distritos de Educação do Município de Fortaleza realizam, desde o ano de 2013, o seu trabalho de monitoramento com a gestão escolar para que todos os alunos atinjam o objetivo de ter êxito nas avaliações externas e posteriormente, dentro da escola, nos planejamentos e na formação em contexto, grupo gestor e docentes realizam o estudo dos resultados para coletivamente estabelecerem metas e ações de intervenções de aprendizagem.

Ressalta-se que esse acompanhamento é primordial, pois o sucesso ou o fracasso escolar não acontece somente no final do ano letivo, ele é uma construção que vai acontecendo desde o início do ano através das aprendizagens cotidianas positivas que estimulam a curiosidade dos sujeitos da aprendizagem e a atenção do professor na intervenção do conhecimento, ou negativas que não foram atendidas pelo professor ao primeiro surgimento de deficiência e, portanto, é a construção de uma cultura de sucesso escolar. Por isso é importante iniciar a reflexão do tema nesse sentido de que todos são capazes de aprender mesmo com suas particularidades, individualidades e pluralidades, ou seja, aprendendo com as diferenças (LÜCK, 2013).

Sabemos que é a avaliação que irá mostrar todo o culminar de um ano de aprendizagem, é ela que irá direcionar todas as ações que poderão ser desenvolvidas para a evolução do ensino e da aprendizagem dos alunos. Portanto, segundo Luckesi (2011), a avaliação é útil para reconhecer obstáculos e descobrir maneiras de superá-los; ela auxilia na adição de alternativas de solução, se preciso, para um determinado plano de ação, entre outras coisas.

Já para Campos (2016) a avaliação é uma fotografia dos sistemas escolares, pois irá mostrar as suas fragilidades para uma possível mudança e em consequência a melhoria da

aprendizagem das crianças, logo são as avaliações externas que irão avaliar o sistema escolar. Em síntese, a avaliação é a oportunidade para analisar tudo o que está envolvido nesse processo e pautar a necessidade do acompanhamento dos técnicos ao gestor escolar no suporte ao seu trabalho tão árduo no fazer da gestão escolar.

O trabalho nessa perspectiva de monitoramento e de uma educação de responsabilização, onde todos estão envolvidos mostra evidências para criar ações de intervenções, na visão de Lück (2013), enfatizando que o monitoramento contínuo da avaliação é importante para detectar discrepâncias com a intenção de realizar correções necessárias para a garantia de bons resultados.

Esse acompanhamento é feito de modo a identificar, dentre outros aspectos: i) desvios de rumos em relação ao planejado; ii) dificuldades eventuais e inesperadas ocorrentes no processo de implementação; iii) como e quando ocorrem; iv) alternativas para se poder promover correções necessárias, imediatamente à sua ocorrência da necessidade e enquanto são pequenas as dificuldades, de modo a garantir os melhores resultados possíveis (LÜCK, 2013, p. 38).

Para Hoffmann (2005), durante o processo avaliativo não pode haver exclusão, todos tem que ser inseridos e para que não haja exclusões e defasagens é necessário que sejam repensadas as práticas pedagógicas para que todos sem exceção sejam contemplados. Então os envolvidos no processo de orientação devem pensar práticas que absorvam a todos com suportes que deem condições próprias para cada aluno aperfeiçoar a sua aprendizagem ao máximo, características estas de uma avaliação mediadora.

Consequentemente, visto que não somos iguais, que há diversidade de ambientes, o modo de viver das pessoas não são iguais, os problemas não são iguais, não podemos, como escola, excluir ninguém no processo de aprendizagem, deve-se, sim, oferecer oportunidades para todos no processo, atendendo a necessidade de cada e dedicar mais atenção a quem mais precisa. Assim, segundo Brasil (2022), utilizar a avaliação e o monitoramento de forma consistente é fundamental para identificar desafios de aprendizagem e assegurar que todos os alunos tenham as melhores chances de alcançar o sucesso na fase inicial da educação, isto é, na alfabetização.

No tocante a esse uso, Marx (2010, p.70) ressalta que a avaliação, ou o exame, é o “[...] laço objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado, é apenas o *batismo burocrático do saber*, o reconhecimento oficial da *transubstanciação* do saber profano em saber sagrado.” Portanto, a avaliação em um “Estado racional” se torna importante como o instrumento usado para efetivação da qualificação da força de trabalho na sociedade capitalista.

Desta maneira, de acordo com Soares (2016), para a tomada de decisões na aprendizagem há a necessidade de monitorar a aprendizagem por meio das avaliações, que em âmbito nacional pode ser feito através dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que verifica a compreensão de leitura dos estudantes, por meio de questionários de escolha múltipla, um formato que facilita a verificação das habilidades de encontrar informações no texto do que de compreensão e análise. Já a nível do município de Fortaleza é possível realizar o monitoramento da aprendizagem através do Sistema de Avaliação da Educação Fundamental – SAEF, esse monitoramento é feito, a cada dois meses, por meio de avaliações da leitura e escrita de palavras, frases e textos. E a partir dos resultados estabelecer metas para quando for aplicado as avaliações externas os alunos possam ter bons resultados.

Conforme Dantas (2018, p. 24):

O SAEF desde o ano em que foi criado (2010) até os dias atuais consiste no cadastramento do gabarito das avaliações diagnósticas, aplicadas junto aos alunos e alunas regularmente matriculados no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo como finalidade a compreensão das complexidades inerentes à realidade educacional, buscando determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades a fim de detectar pré-requisitos para novas experiências.

Destarte, com o suporte do SAEF, como instrumento de monitoramento da aprendizagem e criação de metas para o alcance de uma boa proficiência no Spaece/Alfa de Fortaleza, que avalia a escrita do nome, de palavras, frases e texto, como também a leitura de letras, palavras, frases e textos, assim, cada vez que avalia, obtém-se dados que revelam o nível de habilidade e o progresso no desempenho dos estudantes. Na análise, verifica-se cada aluno, tendo como pressuposto que nenhum aluno fique para trás, para que todos os alunos possam aprender, realmente, e assim obter êxito no SPAECE/Alfa (DANTAS, 2018).

Assim, a preocupação das escolas tem sido apenas a proficiência positiva que o aluno deve alcançar, esquecendo se a função da escola foi realmente alcançada, que é o aluno aprender e ter autonomia para construir conhecimentos. Entretanto, o que se vê, muitas vezes, é que o aluno, ao sair do 2º ano do ensino fundamental, não consolidou o que aprendeu, ele apenas foi condicionado a realizar a prova externa. No entanto, a avaliação deveria, ao contrário do que tem ocorrido no Brasil desde a década de 1990, levar em conta a complexidade, a multiplicidade, a variedade de significados, tanto na perspectiva interna quanto na externa (DALBEN; ALMEIDA, 2015).

De acordo com pesquisas recentes, os anos compreendidos entre 2020 e 2022 foram turbulentos para a aprendizagem dos alunos com a pandemia da Covid-19 instalada mundialmente. Assim, em caráter emergencial, as escolas tiveram que se adaptar a um novo

modelo de aprendizagem, passando, assim, do estilo de aula presencial para o ensino remoto. Diante desse cenário surgiram novos desafios e necessidades, dentre eles: a necessidade de reestruturação dos planos de aulas, que deveriam se adequar ao distanciamento entre docentes e alunos, estimular alunos a interagir diariamente nas aulas remotas e ainda, tornou-se mais evidente as desigualdades de acesso aos instrumentos utilizados para as aulas, como internet, computador, tablet e telefones celulares (PAIVA JÚNIOR, 2020).

Assim, como aponta Paiva Júnior (2020), o aluno aprender de forma satisfatório em um distanciamento obrigou a reestruturação do calendário escolar e dos planos de aula, para então atingir os objetivos estabelecidos à avaliação da aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I no contexto da pandemia, e portanto, as medidas adotadas para seguir a distância entre professores e estudantes, incentivando a interação diária dos alunos nas aulas online, ressaltaram ainda mais as discrepâncias no acesso aos recursos digitais necessários.

Nessa adequação professores tiveram que se enquadrar a um novo padrão de aulas usando como suporte aplicativos, como *Whatsapp* e *Google forms*. A utilização dos recursos digitais apenas contribuiu para fortalecer a conexão entre todos, levando em consideração suas individualidades, desafios e demandas, bem enfatizado por Paiva Júnior (2020) ao declarar que a comunidade escolar buscou levar em conta suas peculiaridades ao utilizar ferramentas digitais na criação de métodos e atividades à distância. Sobre as tecnologias a serviço da educação, Messias *et al.* (2022) afirmam que é importante incorporar as tecnologias não apenas como um recurso auxiliar para aprimorar o aprendizado, mas também como uma ferramenta fundamental para aperfeiçoar, tornar mais dinâmico e agilizar o processo de avaliação.

Nesse período, as aplicações do SPAECE/Alfa foram suspensas, assim como, o monitoramento da avaliação também revelando um comprometimento, visto que, impossibilitou o acompanhamento minucioso e presencial da aprendizagem e ainda, no mesmo período com a chegada de uma nova gestão em 2020, após 8 anos de um trabalho efetivo de monitoramento da aprendizagem, ocorreu a mudança de todos os que realizavam o monitoramento, assim como da gestão escolar em que os diretores que já estavam a mais de 6 anos na direção de escola deveriam ser exonerados e trocados por outros que estavam compondo o último banco de gestores que foi formado por meio de processo seletivo. Sendo assim, os candidatos que estavam no banco se candidatavam para as vacâncias das escolas e passaram por entrevistas, e, portanto, desde 2013 os gestores das escolas assumem por meio de mérito (seleção pública, prova de título e entrevista). Desta forma, diante desses fatores, a falta do acompanhamento acabou por resvalar na queda da aprendizagem e dos resultados das avaliações, comprovada pela queda nos resultados, caindo a pontuação da proficiência de 202

em 2019 para 164 em 2022, onde o mínimo é de 150 pontos (FORTALEZA, 2023a), como observado na tabela abaixo.

**Tabela 2** - Resultados do Spaece/Alfa do Município de Fortaleza de 2013 - 2022.

| ANO          | PROFICIÊNCIA | PADRÃO DE DESEMPENHO |                  |               |            |           |
|--------------|--------------|----------------------|------------------|---------------|------------|-----------|
|              |              | NÃO ALFABETI         | ALFA. INCOMPLETA | INTERMEDIÁRIO | SUFICIENTE | DESEJÁVEL |
| 2013         | 137          | 2,8                  | 10,5             | 24,3          | 28,5       | 33,8      |
| 2014         | 147          | 1,2                  | 8,4              | 18,5          | 26,5       | 45,5      |
| 2015         | 160          | 0,7                  | 5,6              | 14,2          | 21,8       | 57,8      |
| 2016         | 181,6        | 0,4                  | 3,1              | 7,6           | 13,7       | 75,2      |
| 2017         | 188,7        | 0,4                  | 3,1              | 7,6           | 13,7       | 75,2      |
| 2018         | 191,8        | 0,3                  | 1,2              | 3,9           | 11,1       | 81,4      |
| 2019         | 201,9        | 0,3                  | 1,2              | 3,9           | 9,6        | 85        |
| 2020         |              |                      |                  |               |            |           |
| 2021         |              |                      |                  |               |            |           |
| 2022 (diagn) | 112          | 14,7                 | 28,5             | 29,5          | 14,7       | 13        |
| 2022         | 164,1        | 2,7                  | 7,7              | 14,3          | 17,8       | 57        |

Tabela elaborada pela autora com dados da SEDUC (CEARÁ, 2023).

De acordo com a Tabela 2, A Secretaria Municipal de Educação - SME de Fortaleza, impetrou um intenso sistema de monitoramento constatado pela evolução dos resultados do Spaece/Alfa, culminando em sua maior proficiência no ano de 2019. Neste ano, quase zerou o percentual de alunos não alfabetizados e, conseqüentemente, elevou o percentual de alunos no padrão desejável.

**Gráfico 2-** Percentual de Padrão de Desempenho do SPAECE/Alfa do Município de Fortaleza.

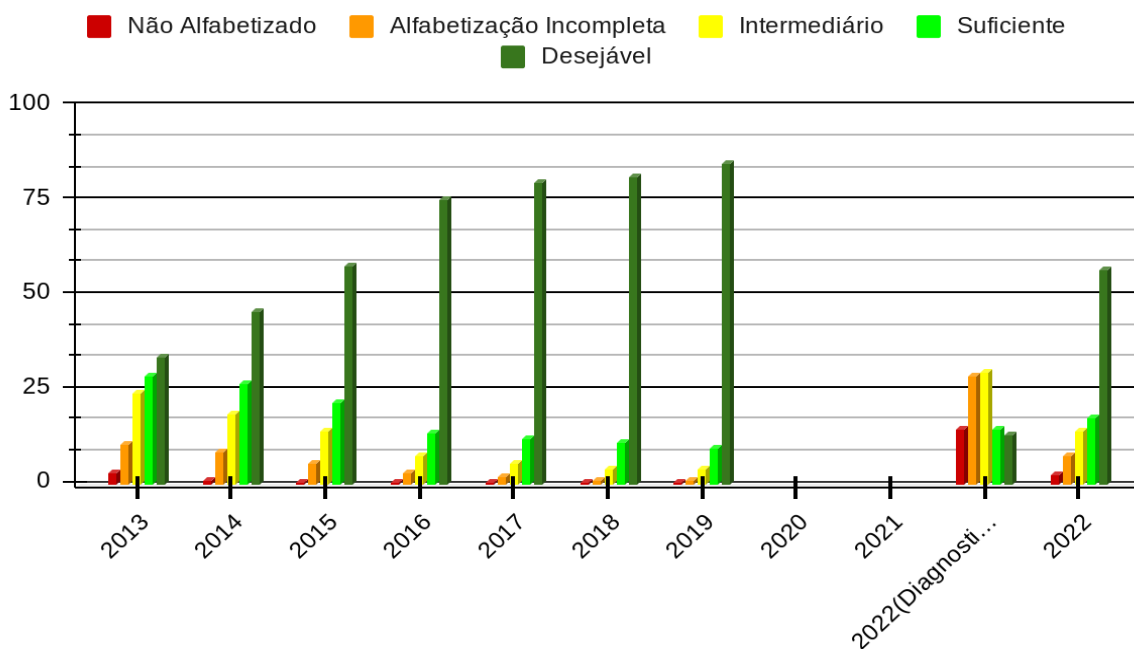


Gráfico elaborado pela autora com dados da SEDUC (CEARÁ, 2023).

Ao observar a Tabela 2 e Gráfico 2, após o retorno às aulas presenciais, em março de 2022, ocorreu o SPAECE/Alfa diagnóstico, com a finalidade de averiguar como estava o nível de aprendizagem dos alunos, o qual não apresentou um bom resultado (proficiência ficou abaixo dos 150), e a partir dos resultados obtidos estabelecerem caminhos para melhoria. Porém, levando-se em consideração o padrão desejável, a conclusão foi um resultado equivalente ao ano de 2015 (57,8).

O SPAECE/Alfa diagnóstico, ocorreu devido a orientação publicada pela Organização Todos pela Educação (2020), que apontava para a necessidade de avaliações diagnósticas com a finalidade de descobrir quais conteúdos foram mais prejudicados durante o afastamento e por meio do levantamento criar estratégias para possíveis soluções.

Esse instrumento permitirá medir o grau de aprendizagem dos estudantes em relação às expectativas de sua faixa etária e as principais defasagens que terão sido aprofundadas após o período prolongado sem aulas presenciais. Tais avaliações devem permitir a identificação dos principais componentes curriculares que devem ser priorizados e como os professores deverão se organizar, apoiando a concepção de robustos programas de recuperação e identificando o suporte didático específico que deverá ser oferecido aos docentes (Todos pela Educação, 2020, p.16).

O Banco Mundial (2022), no documento Oportunidades para todos, afirma que deve-se colocar no caminho certo a aprendizagem e as habilidades e que para tal é necessário garantir a

permanência do aluno na escola por meio da busca ativa e denúncia de evasão, situações que já se tornou uma cultura do município de Fortaleza, visto que todos os dias os gestores escolares, entram em comunicação com as famílias dos alunos faltosos, além de visitas informais da escola as famílias e persistindo as faltas, o Conselho Tutelar é acionado para visitar e notificar os responsáveis dessas crianças. Essa rotina acontece, principalmente, com os alunos submetidos às avaliações externas.

Sobre a aprendizagem eficaz, os resultados das avaliações e seu monitoramento o BM vem dar o exemplo do Estado do Ceará:

O estado do Ceará e o município de Sobral, por exemplo, são exemplos bem conhecidos de sucesso no ensino fundamental e médio graças a uma combinação de financiamento baseado em resultados, assistência técnica aos gestores escolares e uma cultura de monitoramento e avaliação (BANCO MUNDIAL, 2022, p. 51).

O monitoramento da avaliação do SPAECE/Alfa realizado no município de Fortaleza entre os anos 2013 e 2019 levou a melhoria nos resultados e consequentemente ao crescimento das premiações e com essas aumenta a competição entre as escolas, que precisam a cada ano apresentar melhorias vislumbrando mais recursos. O documento do Banco Mundial (2022), ainda vem elencar que essa melhoria, também se deve as capacitações dada aos envolvidos na aprendizagem, além de critérios de seleção com base no mérito para a escolha de diretores escolares, caso que já ocorre no município de Fortaleza, visto que um estudo, de acordo com o BM, revelou que os resultados das avaliações são melhores onde os gestores são escolhidos por esse modelo; e ainda, proporcionar estímulos de natureza econômica e não econômica aos professores cujos alunos atingem as metas de alfabetização. Porém essa competição e consequente formação, deve-se às exigências de um trabalhador capacitado uma vez que, segundo Cardoso *et al.* (2023), a competitividade e a individualidade são características do sistema capitalista.

Entretanto, toda essa exemplificação do BM tem a intenção de dar continuidade a sua intervenção na educação de todo Ceará, como também ampliar e fortalecer a sua troca de capital para todo o território brasileiro, com o discurso do Banco Mundial (2022) que se o Ceará consegue, então os demais também conseguirão elevar os níveis de aprendizagem. Então, nas palavras de Delors (1998, p.71) “[...] as comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade”. É evidente que a real intenção é a reafirmação da luta de classes - ao comparar o Ceará com os demais estados do Brasil - e a preparação da classe trabalhadora, já que o BM ressalta que quando o

monitoramento e a evolução dos resultados são vistos sob um olhar global, outras melhorias na qualidade são necessárias para capacitar as crianças brasileiras atuais a se transformarem em profissionais competentes daqui a 20 anos.

O SPAECE/Alfa tem exercido grande influência na política educacional do município de Fortaleza, assim sendo, é uma avaliação em larga escala que originou-se de acordo com as demandas compulsória do Banco Mundial em sua determinação pela eficiência na educação, com efeito criou-se no município de Fortaleza uma cultura de sucesso, na busca por bons resultados através de processos de *accountability*, além de um monitoramento constante por meio do SAEF envolvendo gestores e professores no intuito de assegurar a compreensão dos resultados alcançados, suas conversões em metas e ações planejadas de forma eficaz. A busca pela eficiência, consolidada nos bons resultados, acaba por gerar o ranqueamento das escolas que leva as competições, que são próprias do capitalismo, vislumbrando as premiações, e assim acabam treinando os alunos para realização da avaliação, esquecendo que é fundamental que o estudante desenvolva autonomia no processo de construção do próprio conhecimento. Em síntese, é uma verdadeira efetivação da qualificação da força de trabalho da sociedade capitalista na procura de asseverar a eficiência por meio da culpa e cobrança, detalhes que caracterizam essa avaliação, como também a busca ativa para assegurar a permanência do aluno na escola, isto é, mão de obra qualificada que dará lucro.

## 5. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO: *E-BOOK*.

O produto aqui apresentado é um *e-book*. Elaborado a partir dos resultados das pesquisas e estudos desta dissertação, nessa finalidade, o aplicativo Canva entra como um suporte na efetivação deste produto.

A utilização em massa da internet no dia a dia dos indivíduos na sociedade atual colabora para a facilidade a acervos científicos em diferentes dispositivos digitais, os quais contribuem para a divulgação e compartilhamento de informações. Assim, os livros eletrônicos são um produto bastante relevante devido a sua acessibilidade e a facilidade de informação, ou seja, os *e-books* surgem como uma solução inovadora que aborda de forma adequada um problema comum dos livros físicos: a sua circulação (SILVA, 2022).

A escolha do aplicativo Canva para efetivação do *e-book* está baseado tanto pela facilidade de manuseio e publicação, como pela qualidade dos modelos e pela aceitação no mundo digital. Essa ferramenta apresenta uma variedade gratuita de imagens, além de ainda possibilitar o *upload* de imagens e fotos externas do sistema do mesmo e após a conclusão do projeto realizar o download que foi criado.

O público-alvo, primordialmente, será os professores, mas que pode se estender para outros públicos interessados. Sobre a estrutura: 1) Capa, contendo autorias e título: O SPAECE/Alfa: uma avaliação estandardizada; 2) Uma breve introdução, relatando a evolução das avaliações em larga escala sob o olhar do Banco Mundial; 3) Capítulos: Avaliação e *accountability*, um breve percurso histórico desses; Um histórico sobre o Spaece/Alfa no município de Fortaleza, enfocando o trabalho realizado em busca da eficiência, orientações vindas do controle do capitalismo, na figura do Banco Mundial; 5) Considerações; 6) Bibliografia; e por fim, 7) Sobre a autora e orientador.

## 6. CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a uma análise do panorama histórico da intervenção do Banco Mundial na consolidação das avaliações em larga escala e o efeito da *accountability* nos resultados do SPAECE/Alfa no município de Fortaleza. Com efeito, conclui-se que a evolução das avaliações em larga escala é uma história que começa com o Banco Mundial no pós-guerra, inicialmente a educação não era seu foco, na intenção de acabar com a pobreza ao estabelecer uma política de empréstimo a longo prazo para os países-membros em desenvolvimento.

Ademais, no contexto da crise estrutural do capital o BM adotou um sistema neoliberal através das reformas radicais aumentando as condições dos empréstimos e exigências que tiveram um grande impacto na educação, já que essa é derivada do trabalho que está subjugado ao capital, conforme a ontologia marxiana, ou seja, a educação favorece o capitalismo por meio da preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, criando nesse mercado a luta de classes, em virtude da pouca oferta e essa escassez de oportunidades, ocasionado competição. A educação é uma moeda de troca do capital, capacitando o capital humano na perspectiva de encontrar um emprego, que em um realismo capitalista, visa apenas o lucro. Assim, em concordância com Mészáros (2011) essa crise é global e contínua, visto que todas as decisões partem de um único órgão para todos.

O Brasil aderiu às orientações do Banco Mundial em meio a uma globalização que representa o fortalecimento da dominação e exploração, acarretando impactos em todas as áreas, inclusive na educação, quando na Conferência de Jomtien, o BM oficializou a sua constante interferência na educação mundial direcionando mudanças que se fortificaram em 1990 no Brasil, as outras conferências realizadas, desde então, como o encontro de Dakar em 2000 e Incheon em 2015 foram apenas para revalidar o acordo em Jomtien.

Com o movimento Educação para todos as políticas educacionais no Brasil passaram por reformas e foram elaborados vários documentos dando suporte para efetivação das avaliações em larga escala, começando pelo antigo FUNDEF em 1996, que posteriormente se tornou o atual FUNDEB em 2007. Por conseguinte, ao aliar educação e combate à pobreza, ganhou força o pensamento que uma educação eficaz é crucial para a diminuição da pobreza, porém, ontologicamente não é possível, visto que o sistema de exploração de classes do capitalismo continua, e portanto, em conformidade com as ideias de Mészáros (2011) reduzir a pobreza por meio da qualificação da mão de obra é uma guerra fadada ao fracasso devido a organização causal do sistema capitalista, que são as exigências estruturais que resultam na pobreza.

O surgimento do Saeb, então está alicerçado na “teoria do capital humano”, já que surgiu como instrumento de controle do capitalismo para produção de indicadores de aprendizagem que avaliam as competências e habilidades, e com esse instrumento vem todo um processo de *accountability*, que cuida da demanda do mercado, por meio de monitoramento, classificação, ranqueamento e competição. Isto é, a ideia central é que com o aumento do conhecimento necessariamente, também, haverá o crescimento da capacidade produtiva, configurando-se o discurso da superação da pobreza pelo Banco Mundial.

Diante disso, as avaliações, como estão, no decorrer da história teve grandes contribuições de pesquisadores como: Tyler (1981), na análise, se os objetivos estão sendo alcançados - a avaliação como controle da eficiência - indo de encontro ao discurso aplicado pelo B.M. na busca da eficiência nos resultados e consequentemente diminuição da pobreza; Cronbach, apontando para as responsabilizações e estabelecimento de metas com o surgimento de questionamento - *accountability*; e, Scriven (2018), vem revalidar, ao abordar a avaliação somativa no final do processo para analisar a eficácia dos programas. Somando-se a essas características, o modelo do EUA que, também, contribuiu para a reestruturação no sistema de avaliação da educação básica vislumbrando a eficiência do sistema educacional, que é alicerçado nas habilidades e competências, indo de encontro às demandas do capital em sua procura por resoluções para a sua crise estrutural.

Sob a influência das políticas neoliberais do BM, se apresentou uma avaliação com a intenção de controlar, fiscalizar e responsabilizar, resultando em um Sistema de Avaliação que visa a eficiência, e assim criou-se um processo de *accountability*. O qual, obriga os governos e os envolvidos na educação a serem subjugados ao cumprimento de suas responsabilidades, ao se pensar em bons resultados nas avaliações em larga escala, levando a aplicação de sanções e premiações. É a institucionalização do poder do capitalismo sobre a educação, revelando nesse quadro o domínio do capital sobre o trabalho enfatizado por Marx (2004), todo o foco está na busca pelo lucro, isto é, o capitalismo, ao investir capital em um determinado produto, o faz pensando em obter retornos altos e rápidos. Portanto, o objetivo central é sempre extrair o máximo, e dessa forma ocorre a exigência do BM e UNESCO de cobrar de todos resultados de qualidade e eficiência no processo de *accountability*. Trata-se da manipulação do capitalismo, uma vez que esse processo se configura como um instrumento de domínio do capital na preparação da força do trabalho.

Frente a toda essa “reforma empresarial da educação”, o município de Fortaleza procurou seguir os mesmos passos com o SPAECE/Alfa - terceira geração de avaliações, seguindo a política neoliberal de investimento do BM por meio de uma concepção de sociedade

fundamentada em um ambiente de livre mercado, onde a própria dinâmica resulta em avanço social de alta qualidade, eliminando a falta de eficiência por meio da competição. O SPAECE/Alfa fomenta dados para monitorar as políticas públicas voltadas para a educação na busca pela melhoria da aprendizagem de forma eficaz através dos resultados apresentados na proficiência em leitura dos alunos no nível de alfabetização. A eficiência proclamada pelo estado capitalista, de forma ontológica, demonstra que a educação emerge do trabalho, assim a avaliação é o instrumento da educação que comprova e qualifica a capacidade exclusivamente humana. Portanto, o que determina a avaliação em larga escala, como o SPAECE/alfa é a “cobrança e a culpabilização” com fundamentação em táticas restritas à análise e confronto de resultados, sem levar em conta demais elementos que influenciam os achados.

Nos últimos dez anos o município de Fortaleza realizou um trabalho forte de *accountability* e monitoramento, constatado pelos bons resultados apresentados. Para tal criou a L.C. 169/2014 com orientações aos envolvidos no processo e o Plano Fortaleza 2040 (em execução até o ano 2040), os quais evidenciam a ação do Banco Mundial dentro do município de Fortaleza, exaltando a Educação de qualidade para qualificar para o trabalho - um discurso recorrente do BM, de controle do capital. Além desses, implementou premiação para escolas que apresentavam bons resultados, que são monitorados por meio do SAEF a cada dois meses, a fim de estabelecer metas para o êxito no SPAECE/Alfa e não deixar nenhum aluno para trás. É feita uma fotografia das escolas para procurar as fragilidades, assim tudo gira em torno do SPAECE/Alfa.

Todavia, entre os anos 2020 e 2022, foi impossibilitado o processo de *accountability*, as avaliações e ainda a troca de gestores, acabando por resvalar nos resultados do SPAECE/Alfa. Entretanto, a Organização Todos pela Educação seguindo orientação do Banco Mundial determinou: realização do SPAECE/Alfa diagnóstico, como método para criação de estratégias para solucionar a defasagem na aprendizagem durante o afastamento social; realização de busca ativa dos alunos faltosos e acionar o Conselho Tutelar para notificar os responsáveis pelos alunos. Configurando uma reafirmação da cultura de *accountability* e monitoramento das avaliações e, ainda a exaltação, pelo BM, de que as escolas de Fortaleza que tiveram bons resultados por conta da meritocracia na escolha dos gestores, como também por conta das premiações.

Diante do exposto, o desenrolar da pesquisa leva à conclusão que a consolidação das avaliações em larga escala no Brasil e consequentemente do SPAECE/Alfa no município de Fortaleza se efetivou para analisar as escolas, a partir dos resultados obtidos, traçar alternativas para a melhoria da educação, sempre sob o olhar do BM com a intenção de dar continuidade

ao seu controle, como também ampliar e fortalecer a sua troca de capital para todo o território brasileiro, tendo o Ceará, mais especificamente o município de Fortaleza, como um exemplo de sucesso. O SPAECE/Alfa, na perspectiva aqui estudada, é um exemplo de uma avaliação voltada para o interesse capitalista, já que preza pela eficiência e premiações, que ocasionam competições, ou seja, é o investimento na preparação da classe trabalhadora, que futuramente serão os assalariados qualificados, que gerará lucro para o capital.

A avaliação em larga, como o SPAECE/Alfa, se consolidou por meio de reformas educacionais com a intenção de privilegiar os interesses do Banco Mundial em vez dos da sociedade brasileira. Essas reformas seguem uma abordagem neoliberal que visa preparar os trabalhadores para a exploração capitalista, sem promover um pensamento crítico e desconectando-os da sua realidade. Isso é alcançado por meio de um treinamento que simplifica o currículo, oferecendo apenas as disciplinas consideradas essenciais para manter a exploração contínua, assim o processo de avaliação em larga escala é utilizado como uma ferramenta para atingir metas educacionais, enfatizando a *accountability* em diferentes etapas. Os professores são pressionados a transmitir as ideologias do capitalismo, o que gera inseguranças e os faz evitar assumirem turmas específicas devido à pressão por resultados predefinidos. Portanto, nos bastidores, a dinâmica consiste em condicionar, avaliar, competir e recompensar ou punir, visto que, a cidade de Fortaleza está imersa em uma cultura marcada pelo êxito, graças ao programa SPAECE/Alfa, que exerce uma forte influência na política educacional, neste cenário, procura incessantemente cumprir as exigências das correntes políticas neoliberais e das entidades multilaterais que buscam resolver desigualdades, criando condições que beneficiem a perpetuação de suas diretrizes exploratórias.

## BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas avaliativas e accountability em educação:** Subsídios para um debate ibero-americano. Sísifo, Feira de Santana, v. 9, p. 57-69, 2009.

ANDRADE, W.M.; SILVA, A.G.F.G. da; SANTOS, M.J.C. dos. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee):** trinta anos de história. Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e16[2024], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17486. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17486>. Acesso em: 21 dez. 2023.

ARARIPE, M.S.B.A; RIBEIRO, E.C.S; LEITE, F.G.S; NÓBREGA, A.P.P; RODRIGUES, M.A.S; DA SILVA, I.F.M. **Avaliações em larga escala e as possibilidades de conversão dos resultados do SPAECE em ações pedagógicas.** In Fazer e pensar a educação e o ensino: múltiplas abordagens. recurso eletrônico. [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. Curitiba: Editora Bagai, 2023.

ARAÚJO LIMA, J.; SARAIVA DANTAS, A.; SANTOS, M.J. dos. **A Readequação das Políticas Educacionais Brasileiras à Agenda Global de Educação 2030.** Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, [S. l.], v. 9, n. 29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4346>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Oportunidades para Todos:** Notas de Políticas Públicas para o Brasil - 2022. Grupo Banco Mundial: 2022.

BERG, R. da S.; VOTRE, S.J. **O impacto das declarações de Nova Delhi, Jomtien, Dakar e Incheon nas políticas públicas da educação.** Cadernos de Linguística, [S. l.], v. 2, n. 4, p. e456, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.v2.n4.id456. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/456>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BONAMINO, A. **A evolução do Saeb:** desafios para o futuro. Revista em aberto. v. 29 n. 96. p. 113 - 126. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. 2016.

BONAMINO, A. FRANCO, C. **Avaliação e política educacional:** o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 101–132, nov. 1999.

BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 373–388, abr. 2012.

BORGES, A. **Governança e Política Educacional:** a agenda recente do banco mundial. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 52, jun. 2003.

BOUDET, K.P.; CITY, E.A.; MURNANE, R.J. **Data Wise:** guia para o uso de evidências na educação. Tradução técnica Rafael Faermann Korman. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. R. F. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** – Relatório nacional de acompanhamento. – Brasília : Ipea, 2004

BRASIL, R. F. **Relatório Saeb (Aneb e Anresc) 2005-2015: panorama da década**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. M. E. Secretaria de Alfabetização. **Manual de Avaliação e Monitoramento** (recurso eletrônico). Brasília: 2022.

\_\_\_\_\_. **Integração entre Saeb e avaliações da alfabetização é tema de reunião**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/integracao-entre-saeb-e-avaliacoes-da-alfabetizacao-e-tema-de-reuniao>. Acesso em: 08 de dez. 2023a.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 267, de 21 jun. 2023**. Diário Oficial da União: Edição:132. Seção:1. p. 22. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/portaria-estabelece-diretrizes-para-o-saeb-2023>. acesso em: 11 dez. 2023b.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Responsabilidade Educacional exige aprimoramento, avaliam especialistas**. Brasília: Agência Senado, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/01/lei-de-responsabilidade-educacional-exige-aprimoramento-avaliam-especialistas>. acesso em: 13 dez. 2023c.

BRASIL, N.U. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nações Unidas Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 08 de out. 2023.

CAMPOS, C. M. **Gestão na dimensão pedagógica: Avaliação de processos e resultados**. Curso Gestão Escolar: Desafios da Educação no Século XXI. Fascículo 5. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/UANE/Instituto Albanisa Sarasate, 2016.

CAMPOS, R. **O Acordo de Bretton Woods**. Clipping Blog. Belo Horizonte, 08 fev. 2023. Disponível em: <https://blog.clippingcacd.com.br/cacd/acordo-bretton-woods/>. Acesso em: 08 out. 2023.

CARDOSO, E.A.; ALVES, M.A.C.; COSTA, C.E. da S.; DA SILVA, S.C.; DA SILVA, S.A.; MOREIRA, E.E.P.; RODRIGUES, M.A. da S.; PAIM, I. de M.; TEIXEIRA, R.M.; DA COSTA, R.F. **A crise estrutural do capital e seu reflexo na formação de professores no Brasil**. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 20, n. 7, p. 2626–2644, 2023. DOI: 10.54033/cadpedv20n7-011. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1821>. Acesso em: 7 jan. 2024.

CEARÁ. **Decreto nº 33.510 de 16 de março de 2020**. Diário Oficial, série 3, ano XII, n. 053. caderno 1/4. Fortaleza, 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. Resultados do SPAECE Alfa. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/>. Acesso em: dez. 2023.

CERDEIRA, D. G. da S., ALMEIDA, A. B. de.; COSTA, M. da. **Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização**. Estudos em Avaliação Educacional, 25(57), 198–255. <https://doi.org/10.18222/ea255720142845>.

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, n. 59, p. 229–258, abr. 2008.

CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. **Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Santiago: CIDE; PREAL, 2006.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C. **Para uma avaliação de larga escala multidimensional**. Estudos Em Avaliação Educacional, 26(61), 12–28. [https://doi.org/10.18222/ea266103140\\_](https://doi.org/10.18222/ea266103140_)

DANTAS, M. M. dos S. **Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) como Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Fortaleza**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

DA SILVA, A. F. **Políticas de accountability na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho**. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação, 32(2), 509–526. <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.59520>.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: Cortez, 1998.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 21, n. 71, p. 79 -115, 2000.

DUARTE, N. **As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, n. 18, p. 35–40, set. 2001.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. **Avaliação educacional em larga escala e accountability: uma breve análise da experiência brasileira**. Pesquisa e Debate em Educação, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1103–1137, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.10.32023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32023>. Acesso em: 12 dez. 2023.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº169 de 12 de setembro de 2014**. Diário Oficial de Fortaleza: Poder Executivo, Fortaleza, CE, ano LX, n 15361, p. 1-9 , 15 set. de 2014.

FORTALEZA. P. M. **Plano Fortaleza 2040: desenvolvimento da cultura e do conhecimento** Fortaleza: Iplanfor, 2016.

\_\_\_\_\_. FORTALEZA. **A Prefeitura premia escolas municipais de Fortaleza com destaque no Spaece**. Educação. 2019. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-premia-escolas-municipais-de-fortaleza-com-destaque-no-spaece>. Acesso em: 21 dez. 2023.

FORTALEZA. **Pelo oitavo ano consecutivo, Fortaleza tem rede de ensino no nível mais elevado de alfabetização na idade certa**. 2023a. Disponível: <https://fortaleza.ce.gov.br/noticias/pelo-oitavo-ano-consecutivo-fortaleza-tem-rede-de-ensino-no-nivel-mais-elevado-de-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

FORTALEZA. Diário Oficial. **Portaria Nº 0672/2023 - SME**. 2023b. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/downloaddiario?objectId=workspace://SpacesStore/4a9cbe9b-fc5e-494d-8913-edddfc915398;1.1&numero=17656>. Acesso em: 21 dez. 2023.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRERES, H; GOMES, V. C; BARBOSA, F. B. **Teoria do Capital Humano e o Reformismo Pedagógico Pós-1990**: fundamentos da educação para o mercado globalizado. p. 69 - 85. In O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LAUGLO, J. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 11–36, 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/765>. Acesso em: 8 dez. 2023.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação? a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, n. 3, p. 19-30. 1999. Disponível em: [www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e Monitoramento do Trabalho Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013 – (Série Cadernos de Gestão; 7).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Passado, presente e futuro. 1.ed. São Paulo: Cortez editora, 2021.

\_\_\_\_\_. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. 1. ed. São Paulo, 2018.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**. In: HOLZ, H.H; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. V. 14. 1. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MAIA FILHO, O. N. *et al.* **O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras**: limites da tese reformista na perspectiva marxista. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. e240009, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARX. K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital**. [recurso eletrônico]. tradução Reginaldo Sant'Anna. 31ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARTINS, J. P. S. **ABAVE 20 anos: Avanços e novos desafios**. 1. ed. Campinas, SP: Nova Consciência, 2023.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, v. 34, n. 71, p. 223–239, set. 2018.

MENDES SEGUNDO, M. D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MESSIAS, M. de M.; RODRIGUES, M. A. da S.; COSTA, R. F. da; SOUZA, A. M. da C; PAIM, I. de M. **The use of Google tools for the automated production of learning reports for the initial grade classes for public schools in the city of Fortaleza - CE**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 17, p. e122111739151, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i17.39151. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/39151>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MESQUITA, S. M. S.; PORDEUS, M. P. **O sistema de avaliação da educação básica do estado do Ceará - SPAECE-Alfa e sua interferência na rotina das turmas de 2º ano das escolas da rede municipal de Fortaleza**. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 9171–9187, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n2-051. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/43697>. Acesso em: 20 dec. 2023.

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008

\_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOTA JUNIOR, W. P. DA .; MAUÉS, O. C. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, v. 39, n. 4, p. 1137–1152, out. 2014.

OCTAVIANO, C. **Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde**. ComCiência, Campinas, n.120, 2010. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-765420100006000006&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-765420100006000006&lng=pt&nrm=iso). acessos em 08 nov. 2023.

PAIVA JUNIOR, F. P. (Org.). **Ensino remoto em debate**(digital), 1 ed. Belém: RFB Editora, 2020.

PEREIRA, J. M. M. **Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1994)**. Topoi (Rio de Janeiro), v. 15, n. 29, p. 527–564, jul. 2014. acesso em 09 out. 2023.

PERRENOUD, P. **AVALIAÇÃO**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. M. (Orgs.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M.; JIMENEZ, S. **Educação Para Todos e Reprodução do Capital**. Revista Trabalho Necessário, v. 7, n. 9, 15 dez. 2009.

RAFAEL, I. M. de S. C.; RIBEIRO, L. T. F.; SEGUNDO, M. das D. M. **A crise do capital e a relação com a educação brasileira**. Educação, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 375–386, 2016. DOI: 10.5902/1984644419221. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19221>. Acesso em: 11 nov. 2023.

RIBEIRO, E. C. dos S.; SOBRAL, K. . M.; MORAES, B. M. de. **O método em Marx e a pesquisa em educação**: determinações onto-históricas da realidade. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023042, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8669151. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669151>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SCHNEIDER, M. P. **Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional**. Revista Educação Em Questão, 55(43), 162–186. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11811>.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: Investimentos em educação e pesquisa. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCRIVEN, M. **Avaliação: um guia de conceitos**. Tradução Marília Sette Câmara. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. **Avaliação Educacional**: Concepções e embates teóricos. Estudos em Avaliação Educacional. 2021. 29 (71), 350 – 384. <https://doi.org/10.18222/eae.v29i71.5048>.

SILVA, M. S; CARVALHO, M. C. A. **Percursos do SAEB no Brasil**: História e debate. Revista Humanidades e Inovação. v. 9. n.3. p. 27 - 39. jun. 2022.

SILVA, R. et. al. E-Books como Produtos Educacionais: Definição e Tópicos de Construção segundo o Método Científico-Tecnológico. In book: Mosaico Temático volume 1 (pp.161 - 181). ResearchGate. 2022. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/360213793\\_E-BOOKS\\_COMO\\_PRODUTOS\\_EDUCACIONAIS\\_DEFINICAO\\_E\\_TOPICOS\\_DE\\_CONSTRUCAO\\_SEGUNDO\\_O\\_METODO\\_CIENTIFICO-TECNOLOGICO](https://www.researchgate.net/publication/360213793_E-BOOKS_COMO_PRODUTOS_EDUCACIONAIS_DEFINICAO_E_TOPICOS_DE_CONSTRUCAO_SEGUNDO_O_METODO_CIENTIFICO-TECNOLOGICO). Acesso em 30 dez. 2023.

SOARES, J. F. **O Direito à Educação no contexto da avaliação educacional**. Em Aberto, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): 25 anos. Brasília, 2016. v. 29, n. 96, p. 141-152. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>.

SOUSA, S. M. Z. L. (2003). **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. Cadernos De Pesquisa, (Cad. Pesqui., 2003 (119)), 175–190. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200009>

TAVARES JÚNIOR, F., FARIA, V. B., & LIMA, M. A. de. (2012). **Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas**. Estudos Em Avaliação Educacional, 23(52), 48–67. <https://doi.org/10.18222/eae235220121929>.

Todos pela Educação. **Nota Técnica: O Retorno às aulas presenciais no contexto da Pandemia da Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-o-retorno-as-aulas-presenciais-frente-a-covid-19/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. vol. II. Brasil: Editora Terra sem amos, 2020.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Método Científico de Marx**. Revista GESTO-Debate, v. 6, n. 01-31, 20 set. 2022.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Tradução Leonel Vallandro. 7ª ed. Porto Alegre - Rio de Janeiro: Globo, 1981.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Unesco: 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>.

\_\_\_\_\_. **Resumo do Relatório de Monitorização da Educação Global 2017/8: responsabilização na educação**. 2017. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_por). acesso em: 28 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Relatório de monitoramento global da educação? resumo, 2021/2: atores não estatais na educação: quem escolhe? quem perde?** UNESCO. 2022. Disponível: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_por) . Acesso em 15 maio de 2023.

UNESCO; Banco Mundial. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: 2016.

UNESCO, CONSED. **Educação para todos: O compromisso de Dakar**. e-book. 2º ed. Brasília: Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: Teoria – Planejamento – Modelos**. São Paulo: IBRASA. 2000.

VIDAL, E. M; COSTA, A. G; SOARES, E. M. (orgs.). **SPAECE pesquisas e propostas de ação**. vol.2. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.

ZANARDINI, J. B. **A ontologia do ato de avaliar**. Perspectiva, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 97–125, 2011. DOI: 10.5007/2175-795X.2011v29n1p97. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p97>. Acesso em: 28 nov. 2023.

ZANARDINI, J. B. **A Educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza.** *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 100–109, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v4i2.9389. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9389>. Acesso em: 3 nov. 2023.