

# AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERVENIÊNCIAS DE AGÊNCIAS MULTILATERAIS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Reginaldo Peixoto<sup>1</sup>  
Willians Pizolato<sup>2</sup>

## RESUMO

A qualidade da educação brasileira é um problema que se acentua nas políticas públicas e discursos educacionais, desde, pelo menos, do Período Imperial. Muitas mudanças vêm ocorrendo no cenário das políticas educacionais, porém, sem grandes avanços no tocante à melhoria do ensino. Após promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, seguida da aprovação da LDBEN 9394/96, a educação passou a compor o rol de interveniências das agências multilaterais internacionais, sob o discurso de educação para todos e qualidade total, medida, principalmente, por avaliações internas e externas. Nesse sentido, este trabalho busca, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, discutir como tais avaliações são desenhadas internacionalmente e quais papéis ocupam a educação e o Estado brasileiro, ao cumprir metas e propor políticas que visam responder os interesses neoliberais, principalmente, internacionais.

**Palavras-chave:** educação; políticas educacionais; qualidade; avaliação.

## EVALUATION OF BASIC EDUCATION: INTERVENTIONS BY INTERNATIONAL MULTILATERAL AGENCIES IN BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES

### ABSTRACT

The quality of Brazilian education has been a persistent issue highlighted in public policies and educational discourses since at least the Imperial Period. Although numerous changes have occurred within the framework of educational policies, significant advancements in improving teaching quality remain scarce. Following the promulgation of the Constitution of the Federative Republic of Brazil in 1988 and the approval of the LDBEN 9394/96, education became a focal point for international multilateral agencies, under the banner of "education for all" and "total quality," primarily measured through internal and external evaluations. In this context, this study, through bibliographic and documental research, seeks to discuss how these evaluations are designed internationally and the roles played by education and the Brazilian state in meeting goals and proposing policies that align with neoliberal interests, particularly those of an international scope.

**Keywords:** education; educational policies; quality; assessment.

Recebido em 21 de março de 2025. Aprovado em 20 de abril de 2025

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, reginaldo.peixoto@uems.br

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, wpizolato@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A trajetória da educação brasileira é caracterizada por um processo complexo, permeado por mudanças, reformulações, confrontos políticos, lutas de classes e interesses mercadológicos privados. Todavia, ela é confiada como um instrumento integral para o exercício da democracia, da transformação dos indivíduos e da convivência social.

Nos últimos anos, ocorreram avanços significativos na educação brasileira, como a democratização, a inclusão e o aumento dos investimentos públicos na expansão da educação básica. Essas mudanças contribuíram para a redução das barreiras sociais, a diminuição do esquecimento ou segregação de grupos como os deficientes e indígenas, mulheres, a redução do percentual de analfabetos e a expansão do tempo escolar. No entanto, o caminho a ser percorrido ainda é longo e cheio de obstáculos para se chegar a um denominador comum que alinhe qualidade e presença dos alunos na escola.

O discurso da “escola para todos”, proclamado em conferências como a de Jomtien em 1990 (Unicef, 1990), permeou as políticas e reformas educacionais e incorporou competências de agências multilaterais internacionais<sup>3</sup>, sob a ótica do neoliberalismo, que defendendo Estados mínimos, bem-estar social e alívio da pobreza, resultou em um alinhamento das políticas educacionais com as econômicas/mercadológicas.

Com a redemocratização do Brasil em 1985 e a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil – CF/88 (Brasil, 1988), houve uma maior atuação de agências financiadoras de políticas públicas e educacionais, como o Banco Mundial, Unesco, OCDE, etc., tanto no Brasil, quanto em outros países, principalmente na América Latina. Essas agências passaram a monitorar a aplicação de recursos e os resultados das políticas, como respostas aos investimentos realizados.

A qualidade da educação tornou-se um tema central para as agências internacionais, medida por avaliações internas e externas, dando maior visibilidade às avaliações de larga escala. No entanto, mostram incertezas quanto às respostas que têm fornecido, principalmente porque suas metodologias estão alinhadas ao meio de produção mercadológico e não representam as diferentes realidades das escolas, do trabalho pedagógico e das comunidades representadas.

Neste contexto, com o objetivo de discutir as interveniências das agências multilaterais internacionais e o papel humanizador da educação escolar, buscaremos, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, apoiada na CF/88 (Brasil, 1988), LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996), Inep (Brasil, 2023) e em autores como Libâneo (2016), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) e Basso, Ferreira e Oliveira (2022), responder à seguinte pergunta: Quais indicadores são usados para a qualidade da educação brasileira e como eles se relacionam com as agências multilaterais nas políticas de avaliações internas e externas no Brasil sob o discurso de qualidade total?

Para responder à pergunta de pesquisa, além da Introdução e Considerações Finais, este trabalho está dividido em três seções intermediárias: 1) As políticas de avaliações externas alinhadas às agências multilaterais; 2) O SAEB e suas implicações para a Educação Básica; e 3) O papel da educação frente aos desafios sociais: aprendizagem e desenvolvimento humano.

---

<sup>3</sup> Agências Multilaterais são organismos formados por um grupo de países com o propósito de prover desenvolvimento. Esta definição simples e didática busca estratificar a atuação e a importância dessas agências, que são comumente conhecidas pela sua capacidade de oferecer apoio, em forma de financiamento, ao setor público. (Margutti, 2021, n.p.)

De acordo com Mariano e Tavares (2017) as agências que mais vem atuando no campo da educação desde a Aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 são: Unesco (A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); ONU (Organização das Nações Unidas); Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância); OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e FMI (Fundo Monetário Internacional).

## As Políticas De Avaliações Externas Alinhadas Às Agências Multilaterais Internacionais

A educação no Brasil, juntamente com suas implicações, tem sido o foco de debates e estudos tanto no âmbito nacional quanto internacional. Questões como disparidades entre escolas, evasão escolar, alfabetização e outros subtemas geram conflitos no debate público e despertam preocupações entre pesquisadores, organizações internacionais, sociedade civil e alguns atores políticos.

Para Mariano e Tavares (2017) há reflexos de uma busca incessante de qualidade total e atuação das agências multilaterais internacionais nos programas e processos educativos em alfabetização. Muitos programas vêm funcionando em respeito à legislação, porém com muitas fragilidades em suas concepções estruturais.

Embora os avanços no campo educacional social nos últimos anos sejam inegáveis, eles se confrontam com a questão da qualidade, principalmente na educação básica, onde as falhas são visivelmente globais e os avanços limitados. O discurso político produzido enfatiza a superação, mas tropeça na falta de investimentos, formação, estrutura e gestão. No trecho do excerto, observamos o reconhecimento do que seria uma escola de qualidade e sua importância social:

Como todos vivemos num mesmo país, num mesmo tempo histórico, é provável que compartilhem muitas noções gerais sobre o que é uma escola de qualidade. A maioria das pessoas certamente concorda com o fato de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo. (Brasil, 2004, p. 5)

De acordo com a citação, a escola é responsável pela transformação do indivíduo e pela construção da cidadania. Uma escola de qualidade torna-se indispensável para a convivência baseada em relações sociais. Portanto, além de entender a educação e seu papel emancipador, também é necessário compreender a relação entre a educação e os setores econômicos de uma sociedade. Isso pode nos ajudar a entender como as escolas auxiliam no controle social exercido pelos grupos dominantes, sem que tenham que deixar evidentes seus mecanismos de dominação (Apple, 2006). A partir desta reflexão, as posições hegemônicas são evidenciadas através do controle do pensamento e da cultura exercidos nas estruturas educacionais, seja através das escolas - enquanto instituições, das formas de construção do conhecimento - através dos currículos trabalhados, como através dos próprios educadores.

Ainda de acordo com Apple, a escola, enquanto instituição, não é um empreendimento neutro, pois o educador não teria como separar sua função educacional de sua consciência política, estando ciente disso ou não (Apple, 2006). O trabalho docente, além de intencional, é considerado um ato político, pois emancipa e transforma indivíduos em cidadãos.

A construção dos currículos desenvolvidos nas escolas deve ser objeto de atenção por parte da sociedade como um todo. Questões sobre a origem dos conhecimentos, sua seleção, como são estruturados e ensinados e a quem são destinados precisam permear as discussões sociais. Isso evidencia a necessidade de examinar profundamente como o conhecimento é moldado e transmitido nas escolas e quem se beneficia disso.

A partir de 1988, com a promulgação da CF/88 no mesmo ano (Brasil, 1988), iniciou-se um processo de foco na qualidade do ensino no país. No Art. 206, inciso VI, a garantia de um padrão de qualidade foi estabelecida como um dos princípios da educação, levantando questões até então negligenciadas, como: o que define um padrão de qualidade? Como medir a qualidade do ensino oferecido aos alunos e sob quais parâmetros avaliá-los? Novamente, no Art. 214, inciso III, a necessidade de melhorar a qualidade do ensino foi destacada. Essas reflexões levaram o Ministério da Educação a construir um processo de avaliação dessa qualidade do ensino, resultando na criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º

Grau - SAEP, sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb/MEC. Inicialmente, foi aplicado como projeto piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o objetivo de testar os instrumentos de avaliação e os procedimentos a serem adotados (Waiselfisz, 1991).

De acordo com Waiselfisz (1991), o estudo visava fornecer informações e indicadores sobre a situação e os resultados do sistema público de ensino de 1º grau, em relação a três eixos de atuação: universalização, eficiência e qualidade do ensino; valorização do magistério; e gestão do campo educacional. As análises dos resultados alcançados nesses três eixos permitiriam ao Ministério da Educação criar um panorama sobre a situação da educação e as tendências para o futuro da área. Infelizmente, o projeto, que tinha previsão de ser realizado em escala nacional em 1989, sofreu com a falta de recursos e financiamentos, não sendo expandido naquele momento. Foi aplicado apenas entre novembro de 1990 e março de 1991, atingindo um total de, aproximadamente, 120.000 alunos.

A partir de 1993, o SAEP passou por algumas melhorias e começou a ser administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP sob a denominação de SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica. Entre outras funcionalidades, tinha a intenção de expandir o escopo de avaliação para toda a Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. Em resposta à atuação de organismos internacionais, essas e outras avaliações começaram a permear as políticas educacionais como indicadores de qualidade<sup>4</sup> (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022).

Por meio da Portaria n. 1.795, de 27/12/1994, o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 1994), foi reestruturado e passou a ser composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que, até hoje, permite ao Governo Federal realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (Brasil, 2007). O Sistema é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Este sistema de avaliação está estruturado para ser aplicado a cada dois anos em todo o território nacional, com a participação da rede pública e uma amostra da rede privada de ensino, permitindo que as redes municipais e estaduais avaliem a qualidade da educação oferecida aos alunos. Também fazem parte dos instrumentos de avaliação o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA; Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCEJA; e a Provinha Brasil.

Em 2007, o INEP criou o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, agrupando dois conceitos importantes para a avaliação da qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, obtidos através do Censo Escolar e dos resultados do próprio SAEB (Basso; Ferreira; Oliveira).

A aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), após um quarto de século desde sua concepção, implementação, aprimoramentos e expansão, atingiu, na edição de 2021, um contingente estimado de 5,3 milhões de estudantes distribuídos por todo o território brasileiro. Isso solidifica o SAEB como a avaliação institucional de maior duração e abrangência em larga escala no Brasil, conforme evidenciado na tabela subsequente.

---

<sup>4</sup> Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, utilizamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhor; a inflação mais baixa no último ano indica que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões. (BRASIL, 2004, p. 5)

**Tabela 01** – Índice de participação, por agrupamento etário, dos estudantes que participaram da aplicação do SAEB 2021.

Previstos e participantes no Saeb 2021						
Serie \ Ano	Alunos		Turmas		Escolas	
	Previstos	Presentes	Previstas	Participantes	Previstas	Participantes
2º ano EF	29.819	62,5%	1.324	82,8%	924	85,1%
5º ano EF	2.554.184	76,9%	97.286	98,4%	46.889	98,2%
9º ano EF	2.591.937	73,8%	86.126	97,6%	39.365	97%
Ensino Médio	2.088.310	61,4%	63.337	95,9%	19.940	94,6%
Ens. Médio Integrado	200.437	51%	6.655	77,4%	1.864	87,3%
<b>TOTAL</b>	<b>7.464.687</b>	<b>70,7%</b>	<b>254.728</b>	<b>96,9%</b>	<b>74.539</b>	<b>97,1%</b>

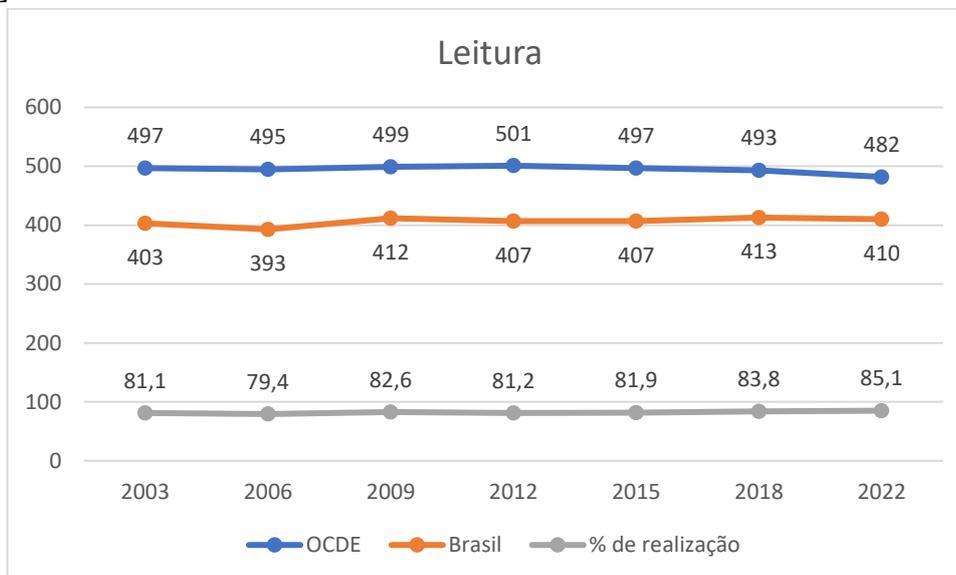
Fonte: INEP, 2021.

A consolidação desses dados viabiliza uma análise crítica da representatividade da avaliação na estruturação de indicadores nacionais, simultaneamente recomendando desafios emergentes, como a proporção de alunos do Ensino Médio Integrado que participaram dos exames.

Observamos que as políticas públicas educacionais no Brasil adotaram uma abordagem pragmática fundamentada em conhecimento e evidências empíricas, empregando dados estatísticos como ferramenta para a produção de avaliação e informação, elementos objetivos do processo. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se propõe a examinar o que os alunos sabem em matemática, leitura e ciências, e o que podem fazer com o que sabem, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), são dois indicadores de sistemas de avaliação que interagem no contexto brasileiro.

De acordo com o relatório da OCDE (OCDE, 2023), elaborado a partir dos resultados da avaliação PISA, o Brasil demonstrou uma melhoria modesta em seus resultados nas três áreas de avaliação: Leitura, Matemática e Ciências, quando comparado percentualmente, com os resultados dos membros da OCDE. No entanto, apresenta um déficit significativo em relação à média dos outros países que participaram da aplicação das provas em 2022.

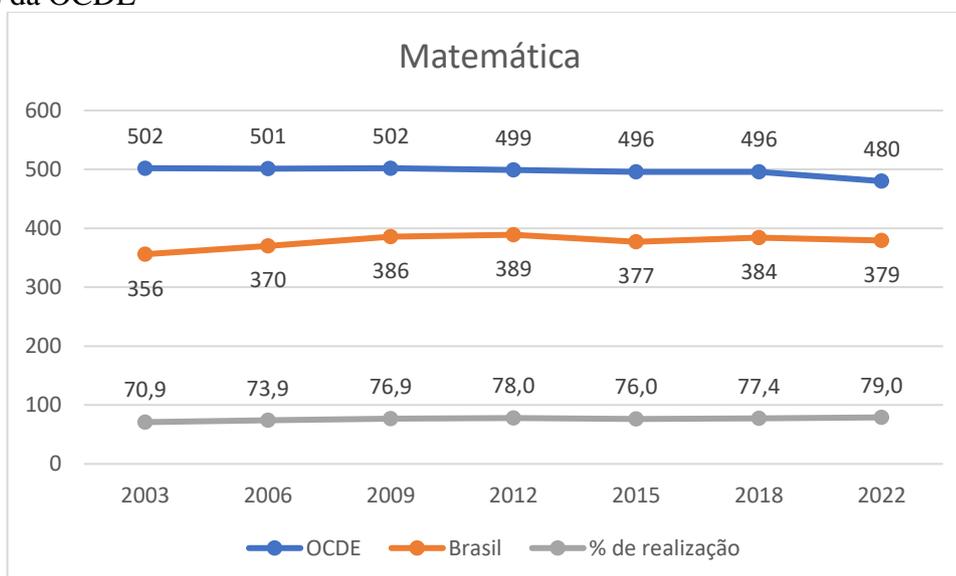
**Gráfico 01** – Comparação entre os resultados alcançados em Leitura pelo Brasil e os membros da OCDE



Fonte: OCDE, 2023. Organizado pelos autores.

Na análise dos dados da área de Leitura, apresentada pelo Gráfico 01, ao considerarmos a média alcançada pelos membros da OCDE ao longo do período entre 2003 e 2022 como referência a ser atingida pelos alunos brasileiros, identificamos um crescimento de quatro pontos percentuais, atingindo 85,1%, apesar de demonstrar a grande distância entre eles.

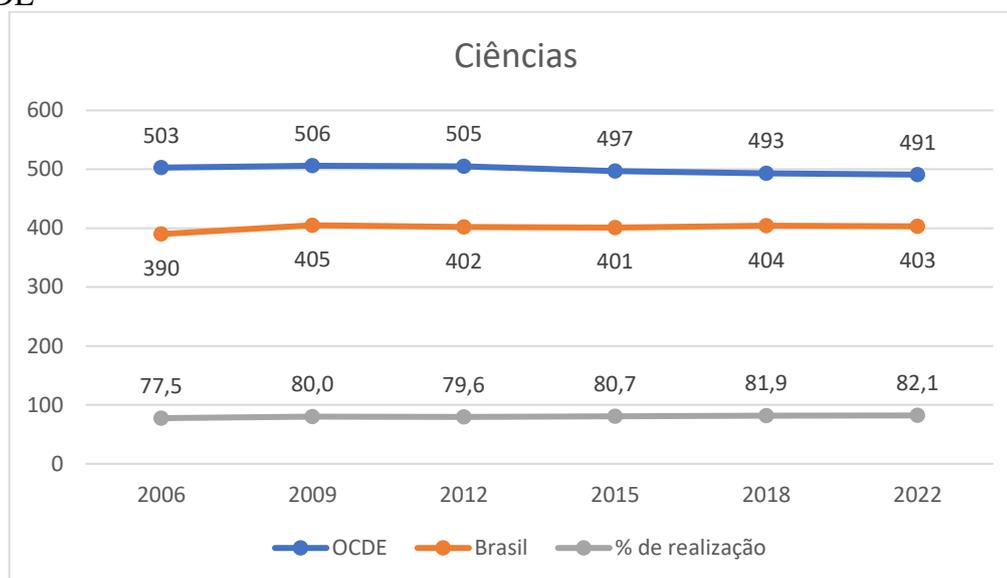
**Gráfico 02** – Comparação entre os resultados alcançados em Matemática pelo Brasil e os membros da OCDE



Fonte: OCDE, 2023. Organizado pelos autores.

Utilizando da mesma métrica para a análise dos dados da área de Matemática, apresentada pelo Gráfico 02, identificamos um crescimento de, aproximadamente, nove pontos percentuais, atingindo 79% de alcance da meta, apesar de demonstrar a grande distância entre eles.

**Gráfico 03** – Comparação entre os resultados alcançados em Ciências pelo Brasil e os membros da OCDE



Fonte: OCDE, 2023. Organizado pelos autores.

Ainda utilizando a métrica de comparação da média alcançada pelos membros da OCDE com a obtida pelo Brasil, na área de Ciências, também se observa a melhoria do percentual de realização da referência, sendo ela o resultado apresentado pelos membros da OCDE, em que o Brasil cresceu, praticamente, cinco pontos percentuais.

Essas análises nos permitem observar que a integração dos resultados obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) com os do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) proporcionaram a alavancagem para o cenário propício para a implementação dos objetivos e metas a serem atingidos pelos sistemas de ensino. Esses resultados passaram a compor a definição das políticas públicas educacionais, evidentes em todas as instâncias, desde o Ministério da Educação até as direções escolares. Como resultado dessa articulação entre o IDEB e o PISA, observa-se a predominância dos valores defendidos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) na orientação das políticas públicas educacionais.

Nas considerações tecidas por Basso, Ferreira e Oliveira (2022, p. 515), esses resultados tendem a ser positivos quando servem para a reflexão sobre os processos educacionais e as realidades escolares. Numa reflexão mais coletiva,

[...] a avaliação passa a ser um instrumento da melhoria do processo educacional quando ela é analisada e se traduz em uma reflexão acerca do processo pedagógico desenvolvido nas escolas, fato que pode ser atingido apenas se os instrumentos disponibilizados dialogarem mais com os agentes escolares.

Em paralelo a essa dinâmica no território nacional e durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O foco se pautou em “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (Unicef, 1990), tendo o Brasil como um dos seus signatários. Já se vislumbrava naquele momento que a qualidade da educação desejada

demonstrava características de um currículo fragmentado, resultando em uma nova cultura de saberes a serem priorizados como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, posteriormente organizados sob a forma de competências.

Perrenoud (1999) já indicava mudanças para o ensino médio visando a rápida e eficaz atuação do futuro trabalhador. Nesse sentido, ele relata que, em 1994, já era possível constatar a presença de um conjunto de competências a serem construídas nos currículos da Bélgica, regidos pelo Ministério da Educação. Para o autor, “o desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola pode parecer uma via para sair da crise do sistema educacional” (Perrenoud, 1999, p. 14).

A solução para essa crise, observada por Perrenoud (1999), ao nosso ver, passa pela máscara oculta das avaliações internas e externas. Uma vez instituídas pelos sistemas de ensino, essas avaliações desconsideram as verdadeiras faces da educação, como o acesso e permanência dos alunos, a formação docente, as estruturas escolares, entre outros. Para Basso, Ferreira e Oliveira (2022, p. 511) é preciso ir além, “ao invés de apenas replicar as metas estabelecidas nacionalmente, é preciso problematizá-las de acordo com a realidade de cada estado e de cada contexto educacional”.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 52),

[...] alguns autores compreenderam o conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagens (NEBA) em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para extratos sociais diferentes, ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas.

As autoras destacam a existência de desigualdade social, inclusive nas instituições educacionais. No entanto, no Brasil, houve uma compreensão distinta que previa a oferta da educação básica para todos, abrangendo o ensino fundamental e médio, de acordo com a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003 (Brasil, 1993). Isso já sugeriu que as políticas educacionais construídas por agências multilaterais, como o Banco Mundial, ONU, Unesco etc., estavam sendo implementadas em nosso país.

Em 1996 a Unesco publicou o documento “Educação: um tesouro a descobrir - Relatório da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI”, também conhecido como Relatório Delors, por ter sido o francês Jacques Delors um dos seus líderes. O documento foi acolhido pelo governo brasileiro, buscando adequar o país aos modelos internacionais. Em outras palavras, o Brasil cumpriu suas obrigações em barganha de financiamentos e assessoramentos de agências multilaterais internacionais.

O relatório, liderado por Jacques Delors<sup>5</sup>, estabelecia quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isso deixava claro como o conhecimento é formulado por saberes, saber agir e saber ser, e está intimamente ligado à pedagogia do “aprender a aprender” quando relata: “A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. (Unesco, 1998, p. 89)

Com a publicação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), houve a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, ainda de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), visou “mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado ‘terceiro setor’ para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica

---

<sup>5</sup> De acordo com Carvalho (2012), trata-se de um economista, ex-funcionário do Banco de França, autor e organizador do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: Educação, um Tesouro a descobrir, em que se exploram os quatro pilares da educação, encomendado pela UNESCO e publicado em 1996.

com o Estado no provimento das políticas públicas”. As autoras observam que, dessa maneira, o Estado passou a ajustar suas diretrizes educacionais às exigências postas pela demanda das empresas, pois esses empreendimentos e demais organismos, nacionais ou internacionais, integraram os financiadores dos programas governamentais.

Sendo assim, a condução da educação por uma lógica de mercado transforma os professores em prestadores de serviços, enquanto os alunos passam a ser tratados como clientes. “No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (Saviani, 2007, p. 3).

Retornando aos documentos gerados pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Unicef, 1990) podemos afirmar que as ações do governo brasileiro convergiram para a assimilação das diretrizes indiretamente estabelecidas pelas agências multilaterais internacionais de financiamento de programas educacionais, que o Relatório Delors abordou as tendências e necessidades que o mercado de trabalho exigia. Essas demandas seriam posteriormente assimiladas pelas diretrizes educacionais nacionais. Além disso, foram necessárias adaptações às mudanças na vida profissional, levando a escola a desenvolver novas estratégias e metodologias para promover o prazer pelo aprendizado entre os estudantes e estimular sua curiosidade intelectual. Essas ações visavam criar estratégias para atender aos propósitos mercadológicos e manter a hegemonia mundial dos países desenvolvidos.

Nesse contexto, Carvalho (2012, p. 230) argumenta que

As tarefas para a educação foram estabelecidas com base nesses desafios. Ao apontar que os caminhos da educação deverão ser os do mundo globalizado, o Relatório Delors acentua a centralidade da educação e sua suposta capacidade para garantir a empregabilidade, a participação democrática, o desenvolvimento sustentável, a tolerância, a paz, a coesão social e a superação de toda a forma de exclusão.

Sob essa perspectiva de educação como salvadora da humanidade, as futuras Reformas Educacionais, implementadas no Brasil a partir da aprovação da LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996), saudaram os discursos neoliberais, refutaram as relações humanas e posicionaram a escola no plano econômico, como se a qualidade e/ou a melhoria dos processos educativos pudessem ser mensuradas por provas. Isso, em nossa opinião, vem reforçando o trabalho docente, impondo metas e ampliando ainda mais as distâncias entre as populações brasileiras e os desafios atuais dos sistemas educativos.

As avaliações de larga escala como a exemplo do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica trouxeram muitos desdobramentos para as políticas educacionais dos próximos anos, a se escola se tornou mais inclusiva, alcançou populações que estavam à sua margem, porém, os resultados dessas avaliações ainda são questionáveis, conforme passamos a discutir na próxima seção.

## **O Saeb E Seus Desdobramentos Para A Educação Básica**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constitui-se como um mecanismo de avaliação em larga escala desenvolvido com o propósito de possibilitar ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a realização de um diagnóstico abrangente da educação básica no Brasil, bem como a identificação de fatores que possam influenciar o rendimento estudantil. Conforme relatado pelo Inep (Brasil, 2023), o SAEB é estruturado através de questionários e exames aplicados bianualmente tanto em instituições públicas quanto em segmentos selecionados do setor privado educacional. Os resultados do SAEB evidenciam os patamares de aprendizado alcançados pelos discentes avaliados, sendo

tais resultados interpretados à luz de um vasto conjunto de dados contextuais. A implementação do SAEB em escala ampliada permite que as escolas pertencentes às redes municipais e estaduais procedam à avaliação da qualidade do ensino ofertado aos alunos. Esses resultados servem como indicadores da qualidade educacional no Brasil e subsidiam a formulação e o acompanhamento de políticas educacionais fundamentadas em evidências.

Conforme presume o documento atual, em seu Artigo 2º,

O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:

I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;

II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;

III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;

IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa. (Brasil, 2023, p. 1)

A Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023, estabeleceu as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2023. No entanto, autores como Schneider e Rostirola (2023) questionam a eficácia desse tipo de avaliação para medir e propor soluções imediatas para a qualidade do ensino, considerando a existência de outras questões pendentes, como a alfabetização e a disponibilidade de vagas na educação infantil. É necessário ir além, considerando cada escola e comunidade como entidades plurais e únicas.

Ao refletir sobre o SAEB e suas implicações para a Educação Básica, é importante revisitar alguns conceitos históricos que orientam todo o processo. No início dos anos 1930, surgiu o interesse em avaliar os processos de ensino. Em 1937, o Inep foi criado com o objetivo de organizar a documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e técnicas pedagógicas, processos de seleção e assistência às escolas, despesas e custos da educação. A partir de 1953, o MEC - Ministério da Educação se desvinculou da área da saúde e passou a pertencer ao Serviço de Estatística de Educação e Cultura, com a ideia central de medir a qualidade do ensino, com foco em levantamentos estatísticos dos dados relativos à educação (Sousa, 2012).

Com a expansão do neoliberalismo e da globalização das relações sociais e econômicas, houve um maior apelo pela escola para todos. A partir daí, ocorreu a integração das relações de produção e consumo entre os países, aspectos que geraram maiores relações mercadológicas, chegando ao ápice do neoliberalismo (Carvalho, 2012), ou seja, o Estado é quem domina a economia, reformulando uma nova maneira de configurar as políticas de educação, tanto no Brasil, como no restante da América Latina.

Os programas do Banco Mundial - BM, cujo financiamento era dos acionistas dos maiores bancos do mundo capitalista, não beneficiariam a educação de países que não demonstrassem resultados positivos. Por muito tempo, as discussões por qualidade de educação foram esquecidas. O tema só obteve repercussão quando da aprovação da CF/88 (Brasil, 1988), onde, nesse período, ocorreram inúmeros debates, nos quais efetivaram um dos princípios estabelecidos na Carta Magna – a educação, com isso aumentou o discurso em garantir a qualidade do ensino.

Sob a tutela do MEC e respondendo aos mandos dos organismos multilaterais internacionais, um dos panos de fundo do sistema educacional federal, no Brasil, remonta à qualidade total e ao cumprimento de metas. Testes, treinos e documentos legais permeiam esse contexto. Os docentes, as escolas e os alunos respondem a questionários subjetivos, os quais não revelam, não denunciam e tampouco desenham as diferentes realidades educacionais (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022).

Enquanto o mundo se transforma, o SAEB continua aplicando testes e questionários com conteúdos voltados à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. As provas aplicadas abordam um contexto de desigualdade social e até mesmo excludente, contemplam uma estrutura com perguntas objetivas e, na maioria dos exames, esses dados podem ser mascarados, uma vez que, boa parte dos estudantes não dominam os conteúdos que são exigidos. As populações de classes trabalhadoras, em grande parte, não conseguem obter resultados satisfatórios como as mais abastadas, pois existem vários fatores que estão relacionados com esse déficit de conhecimento, como a pobreza, a fome, a falta de moradia, o trabalho infantil, etc. Os resultados não apresentam a verdadeira qualidade da educação brasileira, embora eles possam ser compilados, discutidos e estudados de forma mais coletiva.

Retomando Delors (1996), lembramos que nossa “tarefa” é aprender a ser, fazer, conviver e aprender. As vozes escolares, muitas vezes, se calam nas entrelinhas dessa pirâmide. Enquanto isso, a educação segue descumprindo o objetivo emancipador e transformador. Enfrenta grandes desafios, como passamos a discutir adiante.

## **O Papel Da Educação Frente Aos Desafios Sociais: Aprendizagem E Desenvolvimento Humano**

A educação possui um potencial transformador significativo, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento social. A informação e o conhecimento que um indivíduo adquire ao longo de sua vida têm o poder de alterar estatísticas e realidades. É por meio das oportunidades de formação que muitos indivíduos conseguem superar as desigualdades e conquistar seu espaço na sociedade. Uma educação de qualidade tem o poder de mudar não apenas a realidade do indivíduo, mas também de sua família e do círculo social em que está inserido.

É importante ressaltar que, à medida que as décadas passam, os desafios sociais, como situações de vulnerabilidade, fome, violência, saúde e desigualdades se intensificam em nosso país. Esses aspectos contribuem para a falta de acesso ou permanência de vários indivíduos nas instituições escolares. Delors (1996), citado por Carvalho (2012), prenunciou que a educação é o meio de minimizar os conflitos sociais, embora o tenha feito sob uma perspectiva empreendedora e não humana, não deixa de ser coerente.

Ao considerar o papel da educação e os desafios sociais, é relevante refletirmos sobre as lutas históricas pela escolarização. Young (2007) e Libâneo (2016) discutem sobre a importância da luta histórica pelos propósitos da escolaridade e destacam os objetivos de emancipação e dominação como duas vertentes essenciais desse processo. Desde o século XIX, as classes dominantes têm tentado usar as escolas para atingir os mais diversos propósitos. Considerando os fatos de Nelson Mandela, que foram um produto das escolas para africanos que antecederam a educação bantu. Até os sistemas escolares mais opressivos podem ser usados como instrumentos de emancipação. Segundo os autores citados, apenas a escola e os professores possuem o “conhecimento poderoso”, ou seja, transformador.

Para pensar no papel da educação e os desafios sociais que viemos enfrentando nos últimos tempos é relevante considerarmos as lutas das diferentes classes sociais pela escola democrática e de qualidade. Tais lutas tem desmistificado concepções, preconceitos e discriminações. A LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) é um exemplo de ampliação da inclusão, por

meio dos níveis e modalidades de ensino. De certa forma, todos os grupos sociais brasileiros tiveram seus gritos ouvidos e convertidos em direitos educacionais.

Michael Young percorre os caminhos do acesso à escolaridade e evidencia que “A questão do ‘acesso’ começou com a campanha por escolaridade básica gratuita no século XIX, provocou lutas pelos exames 11+2<sup>6</sup> e seleção e hoje se expressa em termos de objetivos de promover a inclusão social e ampliar a participação”. (Young, 2007, p. 1293). Se a escola não é a salvadora da humanidade, mas sim os próprios humanos, ela pode ensinar o caminho para tal feito.

Longe de tentarmos não reconhecer os benefícios da universalização da educação, entendemos que a luta pelo acesso deu espaço para uma abordagem centralizadora alinhada às políticas governamentais, com foco em uma participação mais ampla. No Brasil, após a promulgação LDBEN 9394/96, houve um amplo processo de expansão no acesso à educação escolar. No entanto, tanto na LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996), quanto na CF/88 (Brasil, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), predominou a expansão da escolarização, mesmo sem, muitas vezes, garantir condições mínimas de qualidade, voltada apenas para o mercado de trabalho e não para garantir a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a formação integral do sujeito humano. (Basso; Neto, 2014).

A discussão em questão envolve uma crítica ao domínio do currículo pelas escrituras, fundamentada em conceitos que descrevem a “educação como resultado”. Nessa abordagem discutida na década de 1970, a política educacional, o ensino e a aprendizagem são dominados por uma definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos estudantes para provas e exames, com o objetivo fundamental de ser uma educação com mera transmissão de conhecimentos em diferentes áreas específicas. Muitas vezes, um verdadeiro “fazer de conta”.

Essa perspectiva foi amplamente criticada por estudiosos, principalmente sociólogos da educação (Young, 2007, p. 1293). Os sujeitos não precisam ser agentes passivos na construção do conhecimento e a escola tem esse papel, de desenvolver indivíduos críticos com autonomia, considerando não somente o conhecimento científico, mas também o conhecimento cultural.

O “conhecimento poderoso”, defendido por Young (2007), fornece uma base para a formação do sujeito, não somente relacionada às ciências. Esse conhecimento, que é potencialmente adquirido na escola, independentemente do contexto, transforma para toda a vida. Os alunos precisam desenvolver a capacidade reflexiva e isso, só é possível, quando os indivíduos se relacionam com o meio social, conforme sustentado por Vygotsky (1996).

Vygotsky (1996) contextualiza o homem como ser biológico, histórico e social, realiza uma abordagem baseada nos processos de desenvolvimento com ênfase na dimensão sócio-histórica e na interação do homem<sup>7</sup> com o outro no espaço social. Essa abordagem sócio-interacionista caracteriza os aspectos típicos humanos do comportamento e elabora hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo.

Nesse contexto, o autor destaca o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. A questão central é a aquisição de conhecimento pela interação do sujeito com o meio, pois, adquire conhecimentos a partir de relações interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo de mediação.

O desenvolvimento ocorre do social para o individual, em planos diferentes, entretanto, estão relacionados. Isso nos permite refletir sobre as diferenças interligadas ao ritmo do desenvolvimento e da aprendizagem diante da diversidade cultural, econômica e social das

---

<sup>6</sup> Trata-se de um exame que se realizava ao final do ensino fundamental, determinando qual o tipo de escola secundária que os alunos iriam cursar. O resultado deste exame decidia se os alunos iriam para a *grammar school* (que seria uma escola secundária mais acadêmica, destinada à classe média e à elite) ou a *secondary school* (que seria uma escola mais profissionalizante, destinada à classe operária) (Young, 2007).

<sup>7</sup> O autor entende homem como humanidade, portanto, se estende a outros gêneros que não somente o masculino.

peças. Assim, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Em concordância, Libâneo (2004) caracteriza o conceito de “social”, o qual envolve a atividade sócio-histórica da humanidade e que precisa ser internalizada pelos indivíduos, dessa forma, a cultura é algo a ser reproduzido através da comunicação das pessoas. Essa interiorização representa a transformação da atividade coletiva em uma atividade individual.

O educador tem o papel principal de ser o mediador, visto que, ao se relacionar com o educando, auxilia-o a internalizar o que será construído nas relações. Destarte, a aprendizagem é concebida como um processo de construção compartilhada, uma construção social, na qual o papel do professor deve sempre atuar no desenvolvimento potencial do aluno, para levá-lo por meio da aprendizagem a um desenvolvimento real (Araújo, Araújo, Scheffer, 2008).

A escola é socialmente encarregada de promover o aprendizado das crianças, adultos e idosos, tem um compromisso essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Portanto, no processo de escolarização, é essencial criar contextos sociais para o domínio e internalização de processos mentais, nos quais está implicada a zona de desenvolvimento próximo (Libâneo, 2004, p. 127). A educação, portanto, é um processo de apropriação de signos culturais enquanto instrumentos psicológicos que auxiliam os indivíduos a organizarem seus comportamentos e suas ações, através do processo de internalização.

Segundo Libâneo (2004; 2016) a escola básica continua sendo um dos lugares de mediação cultural para a escolarização. As mudanças nas formas de aprender atingem as formas de ensinar como consequência a subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e o desenvolvimento do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos está relacionado com a formação dos próprios professores.

Os professores precisam estar amparados e preparados para ensinar os estudantes a desenvolverem o pensamento com autonomia em relação aos conteúdos escolares. Entende-se as dificuldades do professorado em relação ao aprender a pensar, de modo que eles mesmos necessitam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar. Há uma necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é mediado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação. Por isso a educação é um dos campos sociais mais complexos (Gatti, 2017).

A formação de professores é um dos grandes nós a serem desatados no campo da educação, se apresenta em um contexto fragmentado, está baseada nas imposições neoliberais. O Estado neoliberal não caracteriza as políticas públicas como prioridade, gerando uma contradição atual do capitalismo e destruição social gerada pelo poder do mercado de trabalho. Esses aspectos acabam deixando a formação docente em situação de precarização. Basso e Neto (2014) concordam que o não investimento na educação das massas populares, que vendem sua força de trabalho, acaba sendo um processo contraditório nas sociedades, a partir dos investimentos realizados por empresas e estados, sob orientações de políticas neoliberais, pois, a desqualificação da mão de obra impossibilita a inserção dos países em ramos mais especializados do mercado.

Neste alinhamento de educação ao mercado de trabalho e competitividade, Jaques Delors (1998) aponta que

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levam a orientar-se para os projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum

modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação- uma bagagem escolar cada vez mais pesada já não é possível nem mesmo adequada (Delors, 1998, p. 89).

Conforme o excerto, entendemos que a valorização do saber-fazer sob esta concepção, a educação já não oferece uma “bagagem pesada” de conhecimentos, mas permite que os indivíduos aprendam aquilo que lhes é útil em meio a tantas informações que o mundo globalizado lhe impõe cotidianamente.

O sistema neoliberal que nos cerca não está preocupado em formar pessoas com conhecimento crítico, a preocupação em si é, formar pessoas para o mercado e a tendência predominante é buscar uma melhor qualificação da força de trabalho. Prova disso são os treinamentos e as realizações de avaliações, sejam as mais peculiares como as de longa escala (Carvalho, 2012); (Basso, Ferreira, Oliveira, 2022).

Portanto, a expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem disseminado a formação mínima dos indivíduos que pertencem às classes trabalhadoras e especializa parte delas para atender às necessidades produtivas. Simultaneamente a esta realidade de uma educação para a elite, não renunciam à grade profunda de conhecimento. O acesso aos conhecimentos está diretamente ligado às classes sociais em que as pessoas pertencem. O interesse maior é preparar a sociedade para realizar exames e provas com o intuito de mascarar a exclusão e desigualdade social.

As avaliações, tanto em estreitas como em larga escala, se não compreendidas a partir dos espaços sociais escolares, com suas limitações e problematizações, ao invés de demonstrar, podem mascarar as verdadeiras faces das escolas e dos seus públicos. Os professores podem ser confundidos com máquinas que operam diuturnamente em prol de quantificação de objetos, ou seja, dados educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se iniciou a partir da pergunta “Quais indicadores são usados e como eles se relacionam com as agências multilaterais nas políticas de avaliações internas e externas no Brasil sob o discurso de qualidade total?”, considerando as mudanças ocorridas na educação Brasileira a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96 sancionada em 1996, e os caminhos educacionais percorridos até aqui, influenciados e monitorados pelas agências multilaterais internacionais.

Sob o prisma de qualidade total, a educação brasileira vem, ao mesmo tempo em que sofre com fragilidades visíveis - há séculos, como aprendizagem da leitura e escrita, matrícula e permanência, formação de professores, infraestrutura, dentre outras, buscando meios de aumentar os índices demarcadores de qualidade, respondendo às interveniências de agências multilaterais internacionais, como a UNESCO e Banco Mundial que, não somente financiam projetos sociais e educacionais, como também monitoram o desempenho das escolas e seus alunos.

Nas discussões apresentadas, no decorrer deste estudo, percebemos que a atuação internacional, por meio das instituições descritas, são muitas e ditam os caminhos que a educação brasileira deve seguir. Prima-se por dados extraídos de questionários e provas aplicadas às escolas e aos alunos. Os números são indicadores que tampam o “buraco” da qualidade, todavia não revelam as diferentes realidades das comunidades escolares brasileiras. Servem para atender às imposições neoliberais de agências financiadoras de projetos sociais, dentre eles, educacionais.

Mostramos que as avaliações de qualidade da educação, no formato atual, se iniciaram na década de 1990, ápice de atuação neoliberal no Brasil. O MEC instituiu o SAEP e, a partir de outros instrumentos de monitoramento, que englobados na Prova Brasil, originou o SAEB. Porém as metodologias pouco se diferem, uma vez que, se busca por números, muitas vezes maquiados, que não traduzem o sentido humanizador da educação, tampouco as realidades sociais a que escolas, alunos, professores e comunidades se inserem.

Destarte, nosso propósito nunca foi afirmar que os processos educativos não devam ser monitorados e avaliados. Porém, defendemos tais práticas a partir das diferentes realidades brasileiras, dos diferentes grupos sociais, sem tentativas e tratativas de alinhamento da educação a interesses internacionais, mercadológicos e de produção de mão de obra, como temos testemunhado.

A educação de qualidade, ao nosso ver, precisa ser pensada a partir do conhecimento escolar, das necessidades humanas. Por isso, é necessário maior investimento, estruturas modernas, formação de professores mais condizentes com as realidades escolares, consolidação de planos de carreira e avaliações que partam de cada realidade escolar. Ao contrário, será sempre números, que servirão para maquiagem ranking e promover políticas partidárias.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Víviam Carvalho de; ARAÚJO, Rita de Cássia B. F; SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural**. 2008, Juiz de Fora, MG.

BASSO, Daniela; NETO Luiz Bezerra. **As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações**. Primeiro semestre 2014, volume 1, número 16. Revista Eletrônica do curso de Pedagogia do Campus de Jataí, GO.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 21 ago 2023.

BRASIL, **Press Kit SAEB 2021**. Disponível em [https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press kit saeb 2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press%20kit%20saeb%202021.pdf). Acesso em 21 ago 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 21 ago 2023.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. INEP. **Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-491971666>. Acesso em 29 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. 9394/1996. Acesso em 21 ago 2023.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá PR: EDUEM, 2012.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.** 2017, vol.17, n.53, pp.721-737. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-416x2017000300721&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2017000300721&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 20 abr 2024.

LIBANÊO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

LIBANÊO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa.** V.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016 39. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf>. Acesso em 25 abr 2024.

MARIANO, Lidiane Malheiros; GUIMARÃES, Lucélia Tavares. A influência dos organismos multilaterais internacionais na formação das políticas brasileiras de alfabetização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 842 – 870 jul./set.2017. disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30709>. Acesso em 25 abr 2024.

MARGUTTI, Sérgio. **Agências multilaterais e a sua importância para o setor privado.** Publicado em 30/06/2021. Disponível em: <https://funcex.org.br/info/rbce-147-abril-maio-junho-2021/agencias-multilaterais-e-a-sua-importancia-para-o-setor-privado>. Acesso em 30 ago. 2023.

OCDE. **PISA 2022 results.** Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/brazil-61690648#chapter-d1e11>. Acesso em: 05/02/2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 ago 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Premissas epistemológicas da qualidade educacional: percepções de organizações multilaterais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p.19-33, set.-dez., 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JKDFw66N4PH5fDdNTbNfq5d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 abr 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUSA, Maria do Carmo. **Sistema SAEB no atual contexto educacional inclusão ou exclusão?** III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) dilemas e desafios na contemporaneidade, Campinas SP, 14 a 16 de fevereiro de 2012. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpegclclefindmkaj/https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/SOUSA\\_MARIA\\_DO\\_CARMO.pdf](chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpegclclefindmkaj/https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/SOUSA_MARIA_DO_CARMO.pdf). acesso em 20 ago. 2023.

UNESCO: **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação,** Paris, 1998.

UNICEF, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 21 ago 2023.

VYGOSTKY, L. S. **Obras escogidas**, v. 1, Madrid: Visor, 1996.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 65-73, jul./nov. 1991. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2376/2325>. Acesso em 28 ago 2023.

YOUNG, Michael. Para que serve as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.