

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA GLOBAL: A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO EDUCAÇÃO PARA TODOS NA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO BRASILEIRO

Jociene Araujo Lima¹
Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva²
Meyre Ester Barbosa de Oliveira³

Resumo

Este trabalho objetiva analisar a influência das declarações mundiais do movimento Educação Para Todos (EPT) na construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Adota uma abordagem qualitativa, recorrendo a procedimentos de natureza bibliográfica e documental. Diálogos com Ribeiro (2013), Ball (2001, 2005, 2014) e Shiroma, Morais e Evangelista (2000) são essenciais nas inferências realizadas no decorrer das análises. Analisa os documentos produzidos pelo Movimento EPT e publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a saber: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, “Declaração de Dakar: o Marco de Ação de Dakar” e “Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”. Por meio das discussões e análises tecidas no escopo do trabalho, conclui que os organismos multilaterais influenciaram na proposição inicial do SAEB e nas mudanças realizadas nas edições posteriores.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação Brasileiro; Movimento Educação Para Todos; Organismos multilaterais.

¹Formada em Licenciatura em Pedagogia (UERN). Especialista em Educação e contemporaneidade (IFRN). Mestranda em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi -MAIE/UECE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (GEPEES/UERN/CNPq). Atua nos seguintes temas: Política Educacional, Agenda internacional de educação, Inferências do Banco Mundial na política educativa dos países pobres. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4276-6181>. E-mail: jociene.araujo@aluno.uece.br.

²Formada em Pedagogia (UERN), Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE/FE/UERN). Pesquisa sobre políticas educacionais e responsabilização educacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5247-7749>. E-mail: Cleidileny.oliveira@hotmail.com.

³Meyre Ester Barbosa de Oliveira, formada em Pedagogia (UERN), Mestre em Educação (UERN) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE/FE/UERN); membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (PROPED/UERJ). Atua na área de formação de professores e políticas curriculares. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3487-6591>. E-mail: meyresterb.oliveira@gmail.com.

THE EVALUATION OF EDUCATION IN A GLOBAL PERSPECTIVE: the influence of the education for all movement in the construction of the brazilian assessment system

Abstract

The general objective of this work is to analyze the influence of the worldwide declarations of the Educação Para Todos (EPT) movement, in the construction of the Basic Education Evaluation System (SAEB). In the present study, a qualitative approach is adopted, using procedures of a bibliographical and documental nature. Dialogues with Ribeiro (2013), Ball (2001; 2005; 2014) and Shiroma, Morais and Evangelista (2000) are essential in the inferences made during the analyses. Documents produced by the movement (EPT) and published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) are analyzed, namely: “World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs”, “Dakar Declaration: The Dakar Framework for Action” and “Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4”. Through the discussions and analyzes carried out in the scope of the work, it is concluded that the multilateral organizations influenced the initial proposition of the SAEB and the changes made in later editions.

Keywords: Brazilian Evaluation System; Education for All Movement; Multilateral organizations.

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN UNA PERSPECTIVA GLOBAL: la influencia del movimiento educación para todos en la construcción del sistema de evaluación brasileño

Resumen

El objetivo general de este trabajo es analizar la influencia de las declaraciones mundiales del movimiento Educação Para Todos (EPT), en la construcción del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB). En el presente estudio se adopta un enfoque cualitativo, utilizando procedimientos

de carácter bibliográfico y documental. Los diálogos con Ribeiro (2013), Ball (2001; 2005; 2014) y Shiroma, Morais y Evangelista (2000) son fundamentales en las inferencias realizadas durante los análisis. Se analizan documentos producidos por el movimiento (EPT) y publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a saber: “Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, “Declaración de Dakar: El Marco de Dakar para Acción” y “Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4”. A través de las discusiones y análisis realizados en el ámbito del trabajo, se concluye que los organismos multilaterales influyeron en la propuesta inicial de la SAEB y los cambios realizados en ediciones posteriores.

Palabras clave: Sistema Brasileño de Evaluación; Movimiento Educación para Todos; Organizaciones multilaterales.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi um período marcado pela influência de organismos multilaterais no cenário educacional, especialmente na formulação de políticas para a área. No cenário econômico, a década de 1990 é tensionada por uma sucessão de crises financeiras ocorridas em diversos países, sobretudo nos considerados emergentes. Apesar do desenvolvimento econômico em escala global após a segunda guerra mundial, a referida década demarca a estagnação da economia em todos os países e o aumento do desemprego.

Dentre as crises vivenciadas no período, encontram-se as cambiais, “como a do Sistema Monetário Europeu, em 1992; a do México, em 1994; a asiática, em 1997, a russa, em 1998; a brasileira, em 1999; e recentemente, a Argentina” (PEREIRA *et al.*, 2004, p. 2). Todos esses países passaram por um colapso cambial, ou seja, perderam repentinamente a confiança na moeda de seus países, acarretando graves consequências no campo da economia e do social. Esse cenário gerou o aumento do desemprego e, consequentemente, da pobreza, reduzindo a arrecadação dos governos (PEREIRA *et al.*, 2004).

No cenário educacional, essa década ainda apresentava um número altíssimo de pessoas analfabetas. Segundo a Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1990), tínhamos em 1990 cerca de 960 milhões de adultos analfabetos no mundo e mais de 100 milhões de crianças fora da escola. Diante desse cenário, estabeleceu-se o Educação Para Todos (EPT), um movimento internacional que conta com a constituição de várias instituições políticas que atuam na produção de itinerários e discursos das políticas de educação, como: o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO e outras. Teve início nesse período um poderoso investimento ideológico sobre o campo educacional, promovendo ao longo dos anos conferências que impactaram as discussões educacionais.

A primeira conferência realizada pelo Movimento EPT foi a conferência de Jomtien (1990), realizada na Tailândia, oportunidade na qual foi estabelecido um pacote com diretrizes em forma de receituário com o intuito de transformar a educação dos países considerados pobres. Nesse período, a pobreza e o analfabetismo foram considerados como problemas que andam juntos⁴, sendo defendida uma gama de metas para a educação com o propósito de aumentar a escolaridade da população mundial e, conseqüentemente, diminuir a pobreza. A conferência reuniu líderes de 157 países, que no momento assumiram o compromisso com 6 metas, cujo eixo principal era a universalização da etapa mais elementar de educação. De maneira resumida, as metas buscavam a:

1. “Expansão e aprimoramento” da educação e cuidados na primeira infância;
2. Universalização da educação básica;
3. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos;
4. Diminuição de até 50% do analfabetismo;
5. Eliminação das disparidades de gênero;
6. Melhora em “todos os aspectos da qualidade da educação” (UNESCO, 2000, p. 18-20).

4 O Banco Mundial, em dois relatórios publicados no ano de 1999 (*Educational change in Latin American and the Caribbean* e *Education sector strategy*), trazia que os países mais pobres são aqueles cujo nível da educação é mais baixo. Assim, a educação passou a ser prioridade e entendida como uma esfera capaz de desenvolver a empregabilidade, diminuir a pobreza, fomentar o desenvolvimento econômico e social e a qualidade de vida de todos os indivíduos do globo.

Essas metas demonstram que era uma prioridade, nessa conferência, vencer a barreira da falta de acesso à educação, sob a defesa da garantia de uma educação de qualidade. Para Leher (1999), a redução da pobreza constituía a principal prioridade mundial nos anos 1990. Na esteira, o BM defendia que não se poderia vencer nenhum obstáculo nas áreas sociais, inclusive na alfabetização, com o mundo em crise econômica.

As primeiras orientações das declarações mundiais de educação objetivavam influenciar o campo das políticas educacionais dos países periféricos e inserir novas demandas para a educação. Assim como a Declaração de Jomtien (1990), outras declarações sucederam com o propósito de intervir na educação e orientar a criação de novas políticas educacionais e sociais, destacando-se o Marco de Dakar (2000)⁵ e a Declaração de Incheon (2015)⁶. No Brasil, essas conferências constituíram a base para a construção de diversas políticas educacionais, dentre elas a promulgação do atual sistema de avaliação brasileiro.

A necessidade de construção de sistemas de avaliação ao longo das declarações mundiais de educação é contemplada em várias passagens das três declarações. As declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) enfatizam a criação de sistema de avaliação como central para a redução do analfabetismo e da falta de acesso à educação. Além disso, as avaliações são citadas nesses documentos como fonte para detectar os efeitos positivos ou negativos das políticas educacionais adotadas nos países.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo geral analisar a influência das declarações mundiais do movimento Educação Para Todos (EPT)

5 O Fórum de Dakar contou com a presença de líderes de 191 nações, para discutir como seria o rumo educativo dos países na entrada do novo século. Essa declaração reafirma a importância da educação para a redução das desigualdades, tendo em vista que ao final de Jomtien ainda existia um grande contingente que não possuía acesso à educação.

6 Em maio de 2015, na Coreia do Sul, na cidade de Incheon, ocorreu o Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pela UNESCO. Esse evento contou com a participação de mais de 100 representantes da educação e foi assinado por 184 Estados-membros da Unesco. Dentre muitas preocupações, a conferência de Incheon trouxe um destaque para a educação como instrumento-chave na promoção do desenvolvimento sustentável. O principal objetivo dessa conferência foi definir que a educação, pautada na aprendizagem ao longo da vida, é um direito para todos, que deve atender a todos, de forma gratuita e inclusiva. Aqui, a educação ganha a concepção de fenômeno primordial para o desenvolvimento pleno do ser humano, entrelaçado aos interesses de expansão do mundo dito globalizado.

na construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil.

No estudo em tela, adotamos uma abordagem qualitativa, concebida como um campo multifacetado, marcado por múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas, que, segundo Yin (2016), compõem um mosaico de orientações que permitem ao pesquisador compreender o significado dos fenômenos. A amplitude da pesquisa qualitativa decorre então de três condições: “a potencial multiplicidade de interpretações dos eventos humanos sendo estudados; a potencial singularidade desses eventos; e as variações metodológicas disponíveis dentro da pesquisa qualitativa” (YIN, 2016, p. 10).

Adotamos no presente trabalho uma perspectiva plural, entrelaçando intencionalmente autores de diferentes matizes teóricas, que, não obstante as diferenças de registros, guardam semelhança quanto à preocupação em analisar criticamente as políticas e a sociedade. Mainardes (2018, p. 15) considera que o “aspecto fundamental do pluralismo teórico-metodológico é que o quadro teórico construído necessita fazer sentido para a política ou tema investigado e resultar em uma formulação consistente e coerente”. Isto é, o uso dessa perspectiva implica o emprego consciente e reflexivo das ideias ou conceitos produzidos pelos autores adotados.

Nessa perspectiva, recorreremos a procedimentos de natureza bibliográfica e documental. Compuseram o *corpus* de análise do presente estudo as Declarações do Movimento EPT, quais sejam: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, “Declaração de Dakar: o Marco de Ação de Dakar” e “Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”, assim como diálogos fundamentais tecidos com Ribeiro (2013), Ball (2001, 2005, 2014) e Shiroma, Morais e Evangelista (2000).

Em relação à disposição das discussões, o texto se organiza em três seções para além desta de caráter primário. Na seção secundária, realizamos uma contextualização histórica do surgimento do Movimento EPT e analisamos as recomendações presentes nessas declarações para a constituição de um sistema de avaliação global. Na seção terciária, buscamos rastrear as políticas

de avaliações presentes no sistema brasileiro, estabelecendo um paralelo com as recomendações presentes nas declarações mundiais de educação. Na última seção, buscamos sintetizar nossas inferências sobre as discussões realizadas, consubstanciando nossas considerações acerca da temática abordada.

O PAPEL DAS AVALIAÇÕES NAS DECLARAÇÕES MUNDIAIS DE EDUCAÇÃO (1990-2015)

A partir do diálogo com Ball, somos instados a inter-relacionar o global, o nacional e o local na análise das políticas educacionais. Inspirados nesse diálogo, analisamos como a avaliação foi apresentada em documentos internacionais do Movimento EPT, buscando observar as influências desses documentos no estabelecimento do sistema de avaliação brasileiro.

Somando-se à questão da reforma do aparelho do Estado, tem-se o EPT, movimento responsável pela valorização da educação, principalmente da educação básica, em detrimento de outros níveis educacionais. Esse movimento, que emergiu antes de 1990, é composto por organismos multilaterais, internacionais, órgãos do terceiro setor, agências públicas e privadas de vários países.

Para Ball (2014), esse alinhamento dos interesses de diversas organizações em prol da formulação de soluções para problemas educacionais, assim como da produção de itinerários e diretrizes para a criação de novas políticas, constitui um novo tipo de interação social que possibilita o estabelecimento de redes de políticas. Por meio dessas interações que constituem as redes, “[...] discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade” (BALL, 2014, p. 34). O autor considera que esses novos locais de influência modificam o modo como as políticas são formuladas, pois se abre espaço para que novas vozes participem da construção do discurso da política, podendo também indicar uma alteração no funcionamento do próprio Estado.

Em discussão posterior, Ball (2018) sugere que a prestação de serviços e a concomitante inserção dos interesses de organizações e sujeitos não

necessariamente vinculados à esfera estatal no campo educacional demonstram uma alteração no *modus operandi* do Estado. Nessa lógica, o Estado se torna responsável por regular os serviços terceirizados prestados por essas novas organizações, ou seja, manejar a atuação desses grupos dentro dos limites e das condições estabelecidas. Salientamos que, apesar de conter considerável autoridade no processo, este também é intimamente influenciado pelas produções discursivas produzidas por esses grupos (BALL, 2018).

Nessa conjuntura, podemos considerar que a articulação de diversas organizações e sujeitos na constituição das produções discursivas defendidas pelo Movimento Educação Para Todos representa uma rede política que foi conscientemente mantida no decorrer das últimas décadas. Julgamos ser necessário considerar a relevância dessa rede no estabelecimento dos discursos basilares das políticas promulgadas ao redor do mundo, em específico no Brasil.

Destacamos que o fluxo ininterrupto das ideias produzidas pelas redes políticas se torna possível por meio do fenômeno da globalização. Para Ball (2001, p. 101), a tese da globalização “é articulada através de quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas que têm como referente respectivamente à transformação econômica, política, cultural e social”. Nesse sentido, buscamos, a seguir, interpretar os interesses e discursos demarcados nas conferências produzidas pelo Movimento EPT.

O movimento começou a se articular nos países centrais após pesquisas publicadas pelo BM, citadas anteriormente, com base nos relatórios⁷ de 1999, que demarcaram alto número de analfabetismo em diversos países, dentre eles o Brasil. No contexto nacional, uma pesquisa promovida pelo censo escolar Brasil (1990, 2020) destacou que o analfabetismo e o número de crianças fora da escola aumentavam a cada ano (INEP, 2004). Segundo esse documento:

7 Relatórios: Educational change in Latin American and the Caribbean e Education sector strategy.

[...] apesar de estar melhorando sua posição internacional, chegando a alcançar, em 2000, o 73º lugar, ainda detém uma das mais elevadas taxas de analfabetismo, com 13,6% da sua população de mais de 14 anos nessa condição, representando, em termos absolutos, um expressivo contingente de 16,3 milhões de pessoas (INEP, 2004, p. 9).

Para tentar elencar soluções para esse problema, lideranças internacionais, como BM, UNESCO, UNICEF, contando com a participação dos países centrais, dentre os quais Estados Unidos, Alemanha, França, Japão e Reino Unido, se reuniram entre 5 e 9 de março de 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como conferência de Jomtien (1990), para discutir medidas que poderiam ser implementadas por meio de políticas educacionais capazes de vencer o analfabetismo e democratizar o acesso à educação. A conferência resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

A primeira justificativa para a construção da declaração era de que no início da década o mundo tinha 960 milhões de adultos analfabetos no mundo, número que correspondia a 25%, em uma escala de cem adultos, que por algum motivo não teve acesso ao conhecimento escolar formal (JOMTIEN, 1990). Além desse dado, a Declaração de Jomtien (1990) também enfatizou que o maior número de analfabetos e crianças sem acesso à escola estava nos países pobres⁸. Pesquisas do BM em 1980 já enfatizavam que quanto maior o número de pessoas fora da escola maior o contingente de excluídos, no contexto da marginalidade, do desemprego e da pobreza extrema (BANCO MUNDIAL, 2018).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, produzida na conferência de Jomtien (1990), pode ser caracterizada como um guia de orientações com metas a serem contempladas nas políticas educacionais dos países pobres, nos quais a educação, segundo o documento, estava mais fragilizada. Esses países eram conhecidos como E-9, ou seja, os nove países que possuíam os índices mais baixos em relação à educação: Brasil,

8 Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia.

Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Apesar dos avanços ocorridos no campo educacional atualmente, estes ainda fazem parte dos países considerados pelo BM como em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2018).

De acordo com Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015), essa conferência teve como principal organizador e patrocinador o BM, o que refletiu nas metas e funções da referida declaração. Para as autoras, o real objetivo dessa conferência era divulgar que a educação efetuará um novo papel na superação da pobreza e no desenvolvimento dos países, mediante sua inserção na nova ordem globalizada.

A partir dessa conferência, foi criada a Comissão Internacional sobre a Educação, responsável por sugerir políticas que viessem a reconfigurar a educação de acordo com os moldes impostos pelo século XXI. Para Leher (1999), depois dessa conferência, o BM se tornou uma espécie de ministério da educação para os países, propagando política e projetos para a educação em forma de receituário ideológico. As orientações preconizadas na Declaração de Jomtien são engessadas, em forma de receituário de ajuste econômico para as políticas educacionais das nações signatárias.

Além disso, essa conferência enfatizou uma etapa específica da educação, a educação básica. Consoante as orientações presentes no documento e os interesses de seus patrocinadores, os países deveriam ter um foco maior nessa etapa, tendo em vista ser a etapa que insere o indivíduo no mundo do conhecimento. Conforme estabelece o documento, quanto mais cedo a criança tivesse acesso a experiências de aprendizado mais chance ela tinha de se tornar um adulto bem-sucedido (UNESCO, 1990).

Em consonância com essa ênfase na universalização do ensino elementar, a declaração trazia recomendações de políticas que priorizassem as Necessidades Básicas de Aprendizagem para Todos (NEBAS), que se baseavam no domínio de habilidades meramente instrumentais: como as quatro operações matemáticas, bem como leitura e escrita, tidas como fundamentais para a sobrevivência no contexto industrial e tecnológico em que a sociedade estava inserida (UNESCO, 1990).

Para garantir as necessidades básicas de aprendizagem e o avanço no desenvolvimento econômico por meio da educação, a Declaração de Jomtien anuncia a necessidade da existência de bases de dados que possam auxiliar na elaboração das futuras políticas públicas educacionais, com “informações e/ou pesquisas confiáveis sobre as necessidades básicas de aprendizagem da população, e sobre as atividades de educação básica existentes” (UNESCO, 1998, n.p). Em face desse contexto, propõe que os programas educacionais deveriam obter “os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1998, n.p).

É nesse contexto que as avaliações ganham centralidade no Brasil. A declaração enfatizou em vários momentos que os países pobres somente conseguiriam criar políticas que efetivamente superassem o analfabetismo e a falta de acesso à educação quando instituíssem sistemas de avaliações, estabelecendo, assim, uma relação entre avaliação e resultado. Para Klein e Fontanive (1995, p. 29), as avaliações têm na Declaração de Jomtien (1990) a possibilidade de:

[...] elaborar e obter diagnósticos e subsídios para a implementação e a manutenção das políticas educacionais”; “obter e organizar informações periódicas e comparáveis sobre diversos aspectos do sistema educacional”; “realizar um contínuo monitoramento do sistema educacional para detectar os efeitos positivos ou negativos das políticas educacionais adotadas.

Essa possibilidade de diagnóstico suscitada pela criação de sistemas de avaliações que monitoram o desempenho de ensino, como indicado nas declarações mundiais, é considerada por Ribeiro (2013) como a melhor maneira de certificar que os alunos de fato estão aprendendo. Em sua compreensão, constituem-se em “um dos pilares da consecução da justiça na escola”, ao possibilitar “uma intervenção pedagógica que reafirma os necessários vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem” (RIBEIRO, 2013, p. 76). A autora enfatiza que “a igualdade de base somente poderá fundamentar uma política educacional quando se define quais são as habilidades e competências que os alunos devem dominar nas distintas etapas da escolaridade da educação básica” (RIBEIRO, 2013, p. 76). Tal aceção foi

incorporada pelos defensores da criação dos sistemas de avaliação, sendo inserida nos textos das políticas desenvolvidas em países, como o Brasil.

Autoras como Shiroma, Morais e Evangelista (2000) traduzem que a preocupação de Jomtien com a criação de sistemas de avaliação está em consonância com as definições já traçadas pelo BM na década de 1980. Em 1995, o BM confirmou tal tese lançando o relatório intitulado “Prioridades y estrategias para la educación”. Nesse documento, o BM reafirma antigas posições e destaca que é necessário que países como o Brasil criem estratégias para que a educação trabalhe a favor da economia e da globalização de ideais comuns, inserindo como principal prioridade a implantação de políticas públicas educacionais que promovam a construção de sistemas de avaliação, atrelados ao processo de reforma curricular.

Los países que todavía no han logrado la educación básica universal deberán prestar atención a todos los niveles de educación, utilizando los análisis económicos para orientar sus decisiones acerca de las inversiones que tendrán más efecto. La atención a los resultados entraña también el establecimiento de normas sobre rendimiento, en particular para las escuelas primarias y secundarias, y el desarrollo de un sistema de evaluación para vigilar lo que aprenden los estudiantes. Las normas, los planes de estudio y la vigilancia son más eficaces cuando están directamente vinculados mediante incentivos apropiados (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 11).

Desse modo, a Declaração de Jomtien foi responsável por selar os interesses do BM, construindo “o destino da escola pública brasileira e seu declínio” (LIBÂNEO, 2012, p. 15), ao designar “a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças” (LIBÂNEO, 2012, p. 16), definindo como prioridade a educação básica.

Se refletirmos sobre essas estratégias, percebemos que o enfoque principal dessa conferência era propor uma reforma política que disseminasse uma educação mínima e fragmentária, com as suas devidas nuances de currículo, avaliação e formação docente, diante do recuo do Estado no tocante ao financiamento. Nessa conjuntura, a educação tinha como função formar trabalhadores eficientes, que fornecessem mão de obra barata.

Apesar de ser construída a partir de 1990, sob as referências da Declaração de Jomtien, a avaliação assume a centralidade que possui atualmente no sistema brasileiro de ensino nos anos 2000, consubstanciada pelas recomendações do Marco de Dakar (2000), organizado após a segunda conferência mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Dakar, capital do Senegal.

O Fórum Mundial de Dakar, realizado em abril do ano 2000, teve como objetivo reforçar as metas já traçadas em Jomtien, estabelecendo uma continuidade em relação a estas, assim como acrescentando metas novas e estendendo o prazo para a sua concretização até o ano de 2015. O Fórum de Dakar contou com a presença de líderes de 191 nações para discutir qual seria o rumo educativo dos países na entrada do novo século.

Podemos conjecturar que as estratégias estabelecidas em Dakar para a educação têm relação com a concepção de educação elementar para o trabalho. Nas primeiras páginas do documento, a UNESCO (2000, p. 9) destaca a importância da formação escolar “na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida”, com o objetivo de que todos encontrem “emprego remunerado e participem plenamente da sociedade” (UNESCO, 2000, p. 8).

É importante ressaltarmos a ideia de parcerias público-privadas como estratégia para se efetivar a agenda educativa estabelecida nos documentos da EPT. De acordo com Jimenez e Mendes Segundo (2007), essa conferência contou com a participação de várias organizações não governamentais (ONGs) e um número amplo de entidades do setor privado, que possuem um interesse privatista na educação.

Ball (2014) analisa a complexa interação entre atores e instituições envolvidos na formulação e implementação das políticas educacionais a partir do conceito de “redes”. Além disso, considera seu caráter transnacional e o papel que vem desenvolvendo na determinação das direções e abordagens adotadas na educação em um contexto globalizado. Através de parcerias público-privadas e das influências tecidas nos espaços produzidos pelas redes políticas, essas organizações teriam espaço para adentrar o debate e

introduzir seus interesses no campo das políticas de educação, adequando-as à lógica mercantil.

Consideramos, em diálogo com Ball (2014, 2018), que o campo educacional se tornou para organizações privadas e filantrópicas um espaço auspicioso ao lucro. Nesse sentido, “os problemas tornam-se oportunidades de lucro”. Tendo em vista a frequente e a intensa terceirização das atividades antes monopolizadas pelo Estado, criou-se um mercado de soluções para os dilemas educacionais não solucionados pelo Estado (BALL, 2014).

Uma das sugestões propostas pelas organizações privadas, que está em consonância com as políticas neoliberais firmadas pelo BM, era o aprimoramento das avaliações externas. Nesse sentido, o Marco de Ação de Dakar já determinava que nos países signatários fosse enquadrado o uso de avaliação como um modo de adequar a educação à esfera do mercado. As políticas avaliativas propostas pelo Banco tiveram como objetivo alinhar os sistemas de ensino a práticas que favorecessem a competição e o individualismo, além de buscar responsabilizar os educadores e a gestão escolar pelo fracasso dos estudantes.

As avaliações, de acordo com Carneiro (2019, p. 50-51), “são verdadeiros rituais que organizam o ritmo das escolas, que sempre vivem na expectativa do próprio teste”. Para Afonso (2009), as avaliações externas ganham centralidade após a inclusão das políticas de *accountability* (prestação de contas), que previam a identificação das desigualdades existentes na educação. Assim, as avaliações externas e o sistema de avaliação tinham a função de controlar e fiscalizar a educação. Para esse autor, as políticas de *accountability* possuem relações com três variáveis: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Embora cada variável seja autônoma, estas possuem forte relação entre si.

O termo *accountability* não é mencionado na Declaração do Marco de Dakar, contudo é perceptível no texto uma forte intencionalidade de implantar nos países uma educação voltada para o modelo gerencial, no qual as políticas devem seguir à imagem e semelhança da empresa privada. Encontramos essa premissa nas avaliações externas presentes no Brasil, tendo

como principal pilar a prestação de contas e a responsabilização. Tal observação nos permite argumentar que as avaliações padronizadas e mesmo o sistema de avaliação nacional têm uma profunda ligação com orientações internacionais.

As proposições contidas no Marco de Dakar lograram grande influência na disseminação dos testes padronizados no Brasil nos anos 2000. Nota-se o direcionamento em relação a melhorar a qualidade da educação, mediante o monitoramento, a avaliação e a produção de resultados mensuráveis com vistas ao aprimoramento do sistema de ensino no sentido de encontrar soluções, não apenas erros. Como pode ser observado no último objetivo da Declaração do Marco de Dakar, propõe-se a:

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, na matemática e nas habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000, p. 9).

As medidas de responsabilização e de avaliação externa no Brasil se adensam a partir do ano de 2005, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), implantado pelo Ministério da Educação (MEC), e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Esse programa tem a função de calcular e ranquear o desempenho das redes e instituições municipais através das avaliações nacionais.

Observa-se, portanto, que a finalidade da avaliação externa, por meio dos exames padronizados, é mensurar a qualidade da educação e responsabilizar pelo fracasso da educação não somente os alunos, mas também os professores, os gestores e o corpo docente, com o intuito de mobilizá-los na busca da melhoria da qualidade da educação. A partir dos resultados obtidos nos testes padronizados, as redes e instituições de ensino são compelidas a prestar contas da qualidade da educação ali oferecida, configurando um cenário de competição e concorrência, no qual as escolas e os profissionais que alcançam melhores resultados são mais valorizados.

Essa premissa da responsabilidade é incorporada nos marcos legais educacionais no Brasil, a exemplo do Plano Desenvolvimento Educacional, lançado em 2007 pelo governo brasileiro, traduzindo-se na incorporação dos objetivos da responsabilização e prestação de contas nas políticas educacionais (FERNANDES; GREMAUD, 2009). Nesse contexto, o sistema de avaliação brasileiro começou a pactuar com o MEC, os estados e os municípios, para instalar uma política que buscasse não apenas aferir a qualidade da educação, mas também encontrar indicadores que apontassem as falhas das ações escolares.

Essa política introduzida pelo sistema de avaliação brasileiro também previa como prioridade o redirecionamento de investimentos públicos, favorecendo a política de prestação de contas, em que os atores educacionais são culpabilizados pelos fracassos da instituição de ensino.

Após o período de concretização das metas Dakar, que previam o desenvolvimento global no novo milênio, tivemos a construção da Declaração Incheon (2015), que preconizava a continuidade dos avanços educacionais, inclusive na área da avaliação. A conferência, organizada pela UNESCO, ocorreu em maio de 2015, na Coreia do Sul, na cidade de Incheon. Esse evento contou com a participação de mais de 100 representantes de vários países ligados à educação, além da presença da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que foi responsável por representar a sociedade civil brasileira nesse debate. Nesse encontro, foram analisadas as metas de EPT com prazo finalizado em 2015, bem como os rumos da educação para os próximos 15 anos.

A Declaração de Incheon e o Marco de ação da educação foram estruturados em “três partes: I - Visão, fundamentação e princípios; II - Objetivos, abordagens estratégicas, metas e indicadores e III - Modalidades de implementação (monitoramento, coordenação e avaliação)” (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 701). Nas três partes da estruturação do documento, encontramos metas e indicadores sobre a implantação de política de avaliação que priorizassem o monitoramento e a prestação de contas. De acordo com

Martins (2018, p. 326), essa nova ordem dos testes padronizados possui influência do modelo neoliberal:

[...] começam a ser desenhadas políticas de descentralização, que na educação resultaram em diferentes graus de autonomia escolar. Mas essa aparente possibilidade, liberdade de escolhas, se desenvolve paralelamente a construção de um sistema de avaliação externa, envolvendo diversas e progressivas formas de avaliação, que inicialmente, funcionariam como um termômetro, um instrumento para diagnosticar a realidade escolar, mas que gradativamente, passaram a ser utilizadas em “rankings” escolares.

Conforme Cara (2019), a educação tem sido reduzida a um insumo econômico, sendo a régua desse insumo os testes padronizados construídos pelo sistema de avaliação. A comparação entre resultados se tornou no atual mundo de políticas neoliberais um dispositivo de poder nas mãos das agências privadas, ávidas por eficácia. Esse tipo de contexto beneficia a lógica meritocrática quando as avaliações destinam premiação em dinheiro, induzindo as escolas a traçarem metodologias que possibilitem a elas alcançar melhores resultados para conseguir uma premiação simbólica ou bonificação. Nesse cenário, reproduz-se uma ideologia da educação como uma esfera que pode ser mediada e comprada como mercadoria.

Pode-se inferir que a consolidação do sistema de avaliação educacional foi sendo articulada e reafirmada ao longo dos anos em estreita conexão e alinhamento com os propósitos e recomendações suscitados pelos documentos produzidos pelos organismos internacionais e, de modo especial, pelo Movimento EPT.

Quadro 1 - Síntese das recomendações presentes nos documentos do Movimento educação para todos acerca das avaliações

EVENTOS/PERÍODO	ARTICULAÇÃO COM AVALIAÇÕES
DECLARAÇÃO DE JOMTIEM (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Um marco na mudança da organização e proposição de iniciativas e ações educativas voltadas para as avaliações. - Anuncia a necessidade da existência de bases de dados que possam auxiliar na elaboração das futuras políticas públicas

	<p>educacionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defesa da criação de um Sistema Nacional de Avaliação sob o argumento de que as avaliações podem fornecer uma base de dados confiável acerca das necessidades básicas de aprendizagem da população e das atividades de educação básica existentes. - Defesa da implantação de processos de avaliação externos pautados na aferição do desempenho como forma de expressar a qualidade da educação. - Desencadeamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com ênfase na avaliação como instrumento de gestão das políticas educacionais e melhoria da educação.
<p>MARCO DE AÇÃO DE DAKAR (2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reforça na sua última meta a importância da avaliação “como forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e nas habilidades essenciais à vida” (UNESCO, 2000, p. 9). - Possui grande influência na abrangência que os testes padronizados tiveram no Brasil nos anos 2000, em que o documento previa que o sistema de ensino fosse aprimorado no sentido de encontrar soluções, não apenas erros. - A institucionalização do IDEB foi reafirmada na Declaração de Dakar. - Apesar de não citar a prestação de contas, encontramos na Declaração do Marco de Dakar essa premissa.
<p>DECLARAÇÃO DE INCHEON E O MARCO DE AÇÃO PARA A EDUCAÇÃO 2030 (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nesse documento, a menção aos testes padronizados possui influência do modelo neoliberal. As avaliações começam a ser formuladas a partir de estratégias de descentralização, que, no âmbito educacional, ocasionaram uma variação nos níveis de autonomia das escolas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Como ilustrado no quadro, as declarações e documentos produzidos pelo Movimento EPT resultaram em uma série de discussões acerca do papel da avaliação para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Em suma, as recomendações sintetizadas no quadro expressam uma busca por transformar os resultados dos processos educativos em produtos que podem

ser quantificáveis por números e aferidos por meio de modelos padronizados de avaliações externas (TAUBMAN, 2009).

Conforme abordado por Souza e Kerbauy (2018, p. 678), embora as declarações resguardem especificidades, é contínua a centralidade das discussões em torno da “garantia do direito à educação para todos e a melhora competitiva a partir da educação”, o que se articula diretamente com uma educação formulada com base em um discurso mercadológico.

A INFLUÊNCIA DAS RECOMENDAÇÕES MUNDIAIS NO ATUAL SISTEMA DE AVALIAÇÃO BRASILEIRO

Em um mundo globalizado, as políticas para o campo educativo são complexos e questionáveis produtos de disputas, acordos, empréstimos e adequações de múltiplas produções discursivas acerca do que é a educação (BALL, 2001). Em concordância com Ball (2001), compreendemos que as políticas são tecidas nessa interconexão entre o global, o nacional e o local em meio à influência de inúmeros discursos e atores. Nessa direção, entendemos que, não obstante as produções discursivas elaboradas pelo Movimento EPT tenham influenciado a produção das políticas ao redor do mundo, este não é o único fator decisivo para a elaboração do sistema de avaliação brasileiro.

Como abordado na seção anterior, as orientações e discursos produzidos dentro do Movimento EPT disseminaram interesses neoliberais na educação. Em diálogo com Ball (2014), assumimos que o neoliberalismo é mais do que processos de privatização e desgaste do Estado, pois é também cultural e se insere nas instituições públicas por meio de retóricas e noções de boas práticas que reformulam o serviço público e as finalidades da educação. Nesse sentido, sinalizamos que os discursos emitidos pelo Movimento EPT ecoam ainda hoje, influenciando nas produções políticas.

Em meio ao nexo de influências, o SAEB foi formulado no Brasil em um período de redemocratização do país “e de incorporação de novos atores e de novas demandas sociais” (PESTANA, 2016, p. 73). O Brasil iniciou a década de

1990 passando por uma grande crise de ordem econômica. A esse respeito, Quadros (2016) afirma que, nesse ano, o desemprego no Brasil, segundo os dados do IBGE, era o maior visto na história do país, tornando-se mais grave a partir de 1995 com o Plano Real⁹ instituído pelo presidente Fernando Collor. Para proposições liberais, as causas que justificaram esse momento de crise eram uma suposta ineficiência do Estado em gerir e regular. Esse pressuposto pauta-se no argumento de que o Estado brasileiro, em decorrência de uma racionalidade equivocada, não estava conseguindo governar e controlar os gastos públicos (SILVA; ABREU, 2008).

Nessa esteira, apresentou-se a proposta da reforma do Estado, que previa reajuste nos âmbitos das políticas de Estado para que o Brasil superasse sua ineficiência de regulamentação e promovesse o alinhamento das políticas nacionais com os discursos disseminados globalmente. Sendo assim, pretendia-se simultaneamente alinhar aspectos educacionais e econômicos dos países signatários das conferências e dos demais países. Dentre as ações previstas, encontram-se: diminuição da intervenção do estado na economia, promovendo o livre mercado, políticas voltadas para a gestão do controle público sobre a máquina estatal e incentivo à reforma administrativa. Assim, a reforma do Estado brasileiro projetava o afastamento do Estado enquanto agente regulador e determinante da dinâmica econômica, social e política (LECHNER, 1996). Para Muñoz (1993 *apud* LECHNER, 1996, p. 14):

[...] A noção de "Estado regulador" descreve as novas funções econômicas: estabelecer o quadro institucional, fiscalizar as funções delegadas à iniciativa privada e imprimir maior transparência ao mercado ao assinalar a informação requerida. A dimensão econômica é, contudo, somente um aspecto das relações entre Estado e sociedade.

A reforma do Estado brasileiro foi orientada por organizações multilaterais como o BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), o Programa das

⁹ Plano real foi um programa brasileiro introduzido em 1994, com o objetivo de estabilização e reformas econômicas, implantado no governo Fernando Collor.

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e muitas outras. As referidas organizações, em várias reuniões e fóruns, se mostraram preocupadas com a incapacidade de investimento público e gestão dos Estados Nações. Tal preocupação é evidenciada em um relatório publicado pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) em 1997, intitulado “O Estado num mundo em transformação”, no qual se afirma que muitos países, citando enfaticamente o Brasil, necessitam de um Estado eficiente, capaz de superar os limites que o modelo anterior impôs, para assim ampliar sua capacidade de gerar desenvolvimento mundial e econômico, abdicando-se do lugar de agente determinante da economia (ZANARDINI, 2001).

Nesse contexto, as discussões em torno da avaliação ganharam centralidade em âmbito nacional. De acordo com Coelho (2008), o SAEB compartilha das formações discursivas de outras políticas promulgadas nesse período de redemocratização do Estado brasileiro, sendo a educação concebida nessa formulação como ineficiente. A primeira versão do SAEB foi realizada em 1990, ocasião em que foi feita uma avaliação amostral com estudantes das 1^o, 3^o, 5^o ou 7^o séries do ensino fundamental de escolas públicas, a respeito das seguintes áreas: língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. Ao longo dos anos, ocorreram modificações no público-alvo, abrangência e áreas avaliadas, em que tais transformações se associaram à contingência dos aspectos sociais, políticos, econômicos e mercadológicos que perpassam a sociedade brasileira durante os trinta e três anos da instituição do sistema.

A partir do ano de 2001, o SAEB passou a priorizar as áreas de Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações. A ênfase nesses campos de estudos pode ser justificada pelo destaque dado nos documentos mundiais, como a Declaração de Jomtien, que ressaltam a importância de as avaliações privilegiarem a leitura, a escrita e o letramento matemático, conhecimentos considerados básicos para a entrada no mercado de trabalho.

Por meio da Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, o sistema foi reestruturado, sendo a partir desse momento composto pela

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB manteve as características, procedimentos e objetivos consolidados nos anos anteriores, sendo caracterizada enquanto uma avaliação bianual de larga escala. Entre as diretrizes da ANEB, encontra-se a produção de informações sobre o desempenho dos alunos da educação básica e sobre os fatores intra e extraescolares com base nos resultados quantitativos produzidos por meio das avaliações bianuais. De acordo com a portaria, o estabelecimento dessas informações servirá de subsídios para a produção de políticas educacionais, a fim de melhorar a qualidade da educação brasileira.

A ANRESC, popularmente conhecida como a Prova Brasil, possibilitou a sistematização de informações sobre as unidades escolares, estabelecendo como um dos seus objetivos “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” (MEC, 2005). Na edição seguinte, o IDEB foi instaurado por meio da combinação das médias de desempenho dos estudantes produzidas pelo SAEB e dos dados referentes à aprovação produzidos pelo Censo Escolar.

Ball (2005) compreende que a publicização de indicadores e informações acerca de instituições e indivíduos da área educacional gera performatividade. Para o autor, trata-se de “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543).

Nessa direção, a qualidade do trabalho realizado por sujeitos e organizações é calculada com base nos resultados quantitativos de avaliações. Partindo dessa compreensão, advogamos que as avaliações associadas a medidas de monitoramento e a prestações de contas muitas vezes podem gerar expectativas inalcançáveis. Nesse sentido, Ball (2005, p. 549) aponta:

Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor - a infindável procura da perfeição. Não obstante, apesar dessa teia de registros e visibilidade, nem sempre fica muito claro o que esperam de nós.

Isso posto, as motivações dos sujeitos e organizações que atuam na e sobre a educação passam a ser impregnadas por outras necessidades. Salientamos que o não atendimento das expectativas externas pode alterar o modo como um profissional ou instituição é reconhecido pela sociedade, com potencial para trazer prejuízos profissionais e emocionais (BALL, 2014).

O Ideb marca uma nova forma de fazer política educacional, proporcionando transformações radicais nos critérios a serem empregados na avaliação do trabalho escolar e dos responsáveis pelos sistemas de educação.

A partir do Ideb, inicia um novo momento para o sistema de avaliação brasileiro, representada por sistemas estaduais e municipais de avaliação que apresentam políticas de responsabilização de consequências fortes para os atores educacionais, premiando escolas em função de seus resultados (ARAÚJO, 2016, p. 62).

Nesse novo momento do sistema de avaliação, os *rankings* não serviam apenas para representar a qualidade da educação, mas também para punir as escolas que não alcançaram alto desempenho. Com a política de premiação, as escolas, os professores, os alunos e as secretarias com melhores índices eram premiadas em função de um bom desempenho em avaliações externas.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi inserida no SAEB por meio da Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013. Essa avaliação possui um caráter censitário, contempla turmas do terceiro ano do ensino fundamental de escolas públicas e tem o intuito de aferir o nível dos alunos do ciclo de alfabetização em leitura, escrita e alfabetização.

Adequando-se a transformações políticas, no ano de 2019 o SAEB é reestruturado e alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse

período, passou-se a denominar todas as avaliações externas do sistema como SAEB, assim como foi incluída no sistema uma proposta piloto da avaliação da Educação Infantil. Em 2021, a avaliação da Educação Infantil é adicionada definitivamente ao SAEB.

As discussões aqui apresentadas nos remetem a um entrelaçamento entre o estabelecimento de padrões e os aspectos da responsabilização educacional frente aos dados quantitativos sobre a educação. Taubman (2009) sugere no livro *Teaching by numbers: deconstruction the discourse of standards and accountability in Education* que esse entrelaçamento faz parte do que tem sido chamado de cultura de auditoria. Para o autor, os testes padronizados “extraem as informações, os dados que serão usados para inicialmente responsabilizar o sistema e, em nome dos padrões, ‘nivelam’ o terreno ou campo de jogo. Então eles abrem para o mercado” (TAUBMAN, 2009, p. 16, tradução livre).

Nesse cenário, os dados quantitativos resultantes das avaliações externas tendem a ser entendidos como representantes da qualidade do ensino, dos profissionais da educação e das próprias instituições. Como bem apontado por Frangella (2020), a avaliação passa a ser compreendida como signo de qualidade, mas também como modo de regulação e monitoramento da educação (TAUBMAN, 2009).

Nessa conjuntura, embora possamos considerar as influências dos organismos multilaterais na educação, compartilhamos com Santos (2017) o entendimento de que os sujeitos podem atribuir distintos significados sobre uma mesma normativa. De modo semelhante, Dias (2012, p. 110) aponta que há uma “pluralidade de leituras, decorrente dos diversos sentidos e interpretações possíveis para um texto ou discurso, influenciado pelas contingências”. Desse modo, ainda que as tentativas de controle sejam brutais e incessantes, há de se considerar a impossibilidade de um controle total dos sentidos e significados possíveis de serem evocados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das análises realizadas neste escopo, compreendemos que há influências dos organismos multilaterais que se relacionam com a proposição inicial do SAEB e com as mudanças realizadas nas edições posteriores. Argumentamos que a criação do SAEB foi amplamente influenciada pelos discursos disseminados pela Declaração de Jomtien, a título de exemplo, destacam-se: a relevância dada aos saberes relacionados às áreas de língua portuguesa e matemática e a valorização de dados quantitativos sobre a educação.

A institucionalização do IDEB foi ao encontro do investimento ideológico realizado na Declaração de Jomtien e reafirmado nos propósitos da Declaração de Dakar, tornando-se um meio para avaliar o desempenho dos alunos e instituições, assim como responsabilizar atores e instituições educacionais.

Analisando criticamente essas conferências, observamos que as profundas reformas idealizadas pelo Movimento EPT buscaram alinhar o campo educacional global aos interesses do sistema econômico, que por conseguinte tem constantemente buscado espaço para perpetuar interesses neoliberais na educação. A partir das discussões iniciadas neste trabalho, consideramos necessário prosseguir com as pesquisas acerca das influências do Movimento EPT e das demais redes de políticas no campo educacional, em especial na formulação das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13, p. 13-29, 2009.

ARAÚJO, Karlane Holanda. *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BALL, Stephen. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 540-564, dez. 2005.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, Londres, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S.l.], v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe> Acesso em: 09 maio 2022

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. 1996.

Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf> Acesso em: 03 abr. 2023.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2018*. Disponível em: <https://www.worldbank.org/> Acesso em: 30 jul. 2021.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito a educação. In: CÁSSIO, Fernando (ed.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... a “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (ed.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

DIAS, Rosanne Evangelista. Protagonismo de sujeitos e grupos nas políticas curriculares. *Periferia: Educação, cultura e comunicação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 101-117, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/8409/6232>. Acesso em: 26 maio 2023.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 213-238, 2009.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Avaliação como signo de qualidade: problematizando as (in)definições nas produções curriculares. *Debates em*

Educação, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 558-571, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp558-571. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10021>

Acesso em: 10 maio 2023.

INEP/MEC. *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil-1990-2000*. 2004. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exam_es_da_educacao_basica/o_desafio_de_uma_educacao_de_qualidade_para_todos_educacao_no_brasil_1990_2000.pdf Acesso em: 2 maio 2023.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. Avaliação em larga escala. *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n. 66, p. 29-34, abr./jun.1995. Disponível em:

<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2025/1994>.

Acesso em: 17 jan. 2019.

LECHNER, Norbert. Reforma do Estado e condução política. *Lua Nova: revista de cultura e política*, p. 33-56, 1996. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/3Vcf8ZhnbpjY5RZtJF5nbg/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 12 maio 2023.

LEHER, Roberto. *O Bird e as reformas neoliberais na educação*. Publicação acadêmica informativa dos professores da PUC-SP, São Paulo, n. 6, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> Acesso em: 17 jan. 2019.

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

MARTINS, Elita Betania de Andrade. O papel da educação escolar na construção de conhecimento em tempos de mercado. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 322-335, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10721/7339> Acesso em: 15 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC. Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 Mar.2005. Seção 1.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

Disponível em: www.unesco.org.br/publicacao/doc-internacionais. Acesso em: 10 maio 2019.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. *Marco da educação 2030: Declaração de Incheon*. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

PEREIRA, Ana Paula Menezes *et al.* Crises cambiais e bancárias na década de 1990: uma análise de painel aplicada a mercados emergentes. *Encontro Nacional de Economia*, v. 32, 2004. Disponível em: <https://www.anpec.org.br/encontro2004/artigos/A04A033.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2012.

PESTANA, Maria. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. *Em Aberto*, v. 29, n. 96, 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3152/2887> Acesso em: 1 maio 2023.

QUADROS, Waldir. Classes sociais e desemprego no Brasil dos anos 1990. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 109-135, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643077> Acesso em: 4 fev. 2023.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. (org.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 63-78, jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.204>. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/204/234> Acesso em: 17 jan. 2019.

SANTOS, Vera Regina. Políticas curriculares no âmbito escolar: que significados emergem da leitura que os professores fazem do documento curricular. *Periferia: Educação, cultura e comunicação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 221-233, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28496/22119> . Acesso em: 26 maio 2023.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e

Incheon. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 667-681, maio 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679>.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13785>

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Mônica Ribeiro; ABREU, Cláudia Barcelos. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o novo projeto de formação e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*, v. 26, n. 02, p. 523-550, 2008.

TAUBMAN, Peter. *Teaching by numbers: deconstruction the discourse of standards and accountability in Education*. New York: Routledge, 2009.

YIN, Roberto K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto alegre: Penso, 2016.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. *A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

Recebido em: 30/05/2023

Aprovado em: 14/08/2023

Publicado em: 26/09/2023