
Alinhamento e controle: as recomendações da OCDE ao Saeb

Jean Douglas Zeferino Rodrigues¹

 <https://orcid.org/0000-0002-0071-4340>

Luana Ferrarotto²

 <https://orcid.org/0000-0002-2861-2127>

Resumo

O artigo analisa o documento da OCDE “Reforma da Avaliação Nacional: principais considerações para o Brasil”, de 2021. Partindo da análise de conteúdo, emergiram três categorias: a) alinhamento e monitoramento como condição para a melhoria da qualidade da educação; b) Saeb e as avaliações externas estaduais: alinhamento de escalas e complementaridade entre os instrumentos; c) Saeb: aprofundamento do controle e monitoramento dos sistemas de ensino. Evidenciou-se a defesa do alinhamento entre Saeb, BNCC e avaliações estaduais e a busca por padronização, monitoramento e controle do trabalho pedagógico. A concepção de qualidade das recomendações da OCDE ao Brasil se volta à racionalidade técnica e economicista e às demandas do sistema produtivo.

Palavras-chave: OCDE. Saeb. Avaliação externa em larga escala. Alinhamento. Qualidade da educação.

Alignment and control: OECD recommendations to Saeb

Abstract

The article analyzes the 2021 OECD document National Assessment Reform: main considerations for Brazil. Based on content analysis, three categories emerged: a) alignment and monitoring as a condition for improving the quality of education; b) Saeb and state external assessments: alignment of scales and complementarity between instruments; c) Saeb: deepening the control and monitoring of education systems. The defense of the alignment between Saeb, BNCC and state assessments and the search for standardization, monitoring and control of pedagogical work was evident. The concept of quality in the OECD's recommendations to Brazil is based on technical and economic rationality and the demands of the production system.

Keywords: OECD. Saeb. High-stakes testing. Alignment. Quality of education.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas: jeanzefer@gmail.com.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Bragança Paulista: luanaferrarotto@yahoo.com.br.

Introdução

Embora diferentes grupos defendam a qualidade da educação, a polissemia do termo “qualidade” nos mostra que não há uma única concepção sobre ela. De um lado, há aqueles que se comprometem com uma visão mercadológica da qualidade, sustentada em padrões e metas, visando maximizar os interesses do sistema produtivo. De outro, há o entendimento de que, para se debater qualidade, faz-se necessário ampliar o olhar, contemplando aspectos internos e externos às escolas. Nesse sentido, estabelecendo como alvo a qualidade social, além do projeto pedagógico desenvolvido pela instituição, é preciso considerar o nível socioeconômico das famílias, as condições de trabalho, bem como o (não) investimento do poder público na formação e no plano de carreira dos profissionais (Silva, 2009).

Enquanto a qualidade social da educação é defendida por setores acadêmicos e movimentos sociais, aqueles que defendem a qualidade pautada na perspectiva mercadológica são representados por setores empresariais que estão em sintonia com agências multilaterais. Esses articulam eventos e produzem materiais, a fim de criar consensos sobre a qualidade da educação e sobre o que precisa ser feito para alcançá-la (Shiroma; Garcia; Campos, 2005). Quanto às agências multilaterais, merece destaque a atuação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

A partir dos resultados do Pisa, a OCDE produz relatórios com a análise dos resultados e elabora documentos com indicadores de políticas e ações a serem desenvolvidas pelos diferentes países, sempre discursando a favor da qualidade da educação. Pereira (2019), Maués (2011) e Maués e Costa (2020) afirmam que a OCDE propõe políticas, cujo objetivo é adaptar os sistemas educativos às suas exigências, numa perspectiva de “antessala para o mercado de trabalho” (Pereira, 2019, p. 1719).

Um dos mais recentes documentos da OCDE, publicado em 2021 e traduzido pela Fundação Lemann, denomina-se “Reforma da Avaliação Nacional: principais considerações para o Brasil”. Como indica o título, o documento faz considerações acerca do sistema de avaliação brasileiro e traz recomendações para a sua reformulação. Neste artigo, temos como objetivo analisar esse documento e identificar as recomendações e as políticas que sustentam suas posições. A partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), construímos categorias que

exploram as concepções presentes nele, bem como as ações, apontadas pela Organização, como necessárias para reformular o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O artigo possui cinco seções, sendo esta a primeira. Na próxima, realizamos uma exposição sobre a OCDE e o Pisa, destacando suas influências na educação. A terceira seção se destina a apresentar os reformadores empresariais e a tese por eles defendida da padronização como via para melhoria educacional. Na sequência, descrevemos o caminho percorrido para a análise do documento. Na quinta seção, temos as categorias obtidas no processo de análise. Por fim, tecemos algumas considerações finais com as reflexões que emergiram ao longo deste estudo.

OCDE e Pisa: o que são e da importância política

Antes de apresentarmos os dados obtidos, faz-se necessário compreender o que é a OCDE e a sua importância política, bem como o Programa de Avaliação Internacional de Estudante (Pisa), coordenado pela Organização. A OCDE se apresenta como uma organização internacional que trabalha “para construir melhores políticas para uma vida melhor” e, assim, “[...] moldar políticas que promovam prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos” (OCDE, 2023a).

A Organização conta com 38 países membros e declara que seu objetivo é trabalhar “[...] para estabelecer *padrões internacionais* baseados em evidências e encontrar soluções para uma série de desafios sociais, econômicos e ambientais. Desde melhorar o desempenho econômico e criar empregos até promover uma educação sólida e combater a evasão fiscal internacional” (OCDE, 2023a, grifos nossos).

Não há como negar a participação da OCDE como um instrumento central no processo de produção e reprodução do capital. Pereira (2016, p. 100) destaca que a OCDE se conclama como bem-sucedida na proposição de políticas voltadas à “[...] construção de uma economia de mercado e, em processos de reformas estruturais, de um setor público que favorecesse a boa governança configurada na livre iniciativa do mercado e na eficácia e eficiência do Estado”. Na educação, a OCDE afirma que seu trabalho “[...] ajuda indivíduos e nações a identificar e desenvolver o conhecimento e as habilidades que impulsionam melhores empregos e vidas, geram prosperidade e promovem a inclusão social” (OCDE, 2023b). E então, o Pisa é a principal ferramenta utilizada pela OCDE, quando o assunto é educação.

O Pisa é uma avaliação externa em larga escala, que pretende medir “[...] a capacidade de jovens de 15 anos de usar seus conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafios da vida real” (OCDE, 2023b). Há um Conselho Administrativo de Governo do Pisa que formula e toma decisões a seu respeito. Os 38 países-membros da OCDE participam desse Conselho, que também conta com o Brasil como país parceiro-chave, o que implica “[...] fornecer os números e relatórios estatísticos da educação; aderir às regras, normativas e convenções; pagar os custos financeiros; aplicar ajustes na economia; participar de comitês e implementar programas referentes à educação” (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 05).

Na educação, a lógica do estabelecimento de padrões, defendida pela OCDE, concretiza-se por meio do Pisa. A partir de seus resultados, é possível “[...] aferir se os jovens naquela faixa etária adquiriram ou não as competências e habilidades básicas exigidas num contexto de reestruturação produtiva, medindo o capital humano disponível em seus territórios” (Pereira, 2019, p. 1718). As competências e as habilidades ganham destaque, pois estão relacionadas às exigências de qualificação do trabalhador flexível, demanda originada a partir das décadas de 1980-1990 com a crise do modelo fordista-taylorista, a reestruturação dos setores produtivos e o avanço das tecnologias da informação e comunicação. Sem postos fixos de trabalho, as competências e as habilidades começam a ser exigidas, já que estão vinculadas a um saber-fazer prático (Pereira, 2016).

Pereira (2016) explica que, para a OCDE, as competências são mais que conhecimentos, pois envolvem habilidades para enfrentar situações complexas, ao mobilizar recursos psicossociais, destrezas e atitudes em determinado contexto. Ainda segundo a OCDE, não se faz necessário listar uma grande lista de competências, mas apenas especificar aquelas que são principais para os desafios da modernização e da globalização. E, desse modo, concretiza-se seu projeto educacional, a partir de uma agenda global para a educação, pautada na comparação e na competição entre os sistemas de ensino (Teodoro, 2016), na padronização curricular em escala mundial (Silva; Silva; Ferreira, 2022) e, por conseguinte, na formação do “cidadão global”, indivíduo que, apropriando-se das habilidades recomendadas, contribuirá para a produção de valor e da expansibilidade do capital (Maués; Costa, 2020).

No receituário da OCDE, não há preocupação com contextos históricos e sociais dos diferentes países. Os resultados obtidos, sobretudo via Pisa, tornam-se soberanos na condução de ações e políticas. No entanto, como ressaltam Silva, Silva e Ferreira (2022, p. 05), “[...] os

números transportam ideologias, visões, valores e poder. Destituídos do contexto histórico, podem encobrir ou descobrir e legitimar decisões e programas voltados para interesses econômicos, tecnológicos e sociais”. Nesse cenário, não há como deixar de mencionar a atuação dos interessados na (re)produção do capital, os reformadores empresariais (Freitas, 2012), cuja proposta de melhoria da qualidade da educação também se sustenta pela defesa da padronização.

Reformadores empresariais e a tese da padronização curricular para melhoria educacional aferida pelos testes estandardizados

O termo “reformadores empresariais” faz referência à união entre “[...] políticos, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores” (Freitas, 2012, p. 80) que defendem a lógica empresarial como meio para solucionar os dilemas da educação pública. No Brasil, temos como exemplos o Todos pela Educação (TPE) e o Movimento pela Base. O TPE surgiu em 2005 com um grupo de empresários. Entre suas defesas está o incentivo às avaliações externas em larga escala e ressaltam “[...] a necessidade de elevar os índices, referindo-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (Ferrarotto, 2018, p. 36). Já o segundo, foi fundado em 2013 para apoiar a “[...] construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (Movimento Pela Base, 2023a).

Os reformadores empresariais podem ser considerados instrumentos políticos e ideológicos na disputa dos rumos da sociedade e da educação. Buscam criar consensos no interior da conformação social de classes, “naturalizando” determinadas formulações, posições, valores e comportamentos. Para Neves (2010), o TPE é um dos mais influentes “intelectuais orgânicos coletivos”, cujo objetivo se articula a uma visão específica de qualidade educacional associando-se aos pressupostos do mercado e de uma nova sociabilidade da classe dominante.

Na perspectiva das políticas neoliberais, as organizações empresariais e seus valores são os modelos a serem perseguidos para o funcionamento por excelência da sociedade. Conseqüentemente, o diagnóstico dos problemas sociais e suas soluções são concebidos segundo a mesma lógica empresarial, observando-se, desse modo, certa convergência, ao afirmar que a sustentação política e econômica das reformas educacionais se assenta numa aliança liberal conservadora, cujos objetivos buscam proliferar a lógica do mercado (Lima; Gandin, 2012).

Assim, o gerencialismo (Newman; Clarke, 2012) é assumido como elemento diretivo na gestão do Estado, oferecendo forma e conteúdo às reformas e abrindo caminho à introdução de tal lógica nos setores públicos. Orientado pela racionalidade instrumental, o gerencialismo transcende os espaços estatais, constituindo-se em formas de regulação do cotidiano nos seus aspectos ideológicos e práticos. Com o foco nos resultados; na descentralização da gestão; na busca de eficiência; na privatização, produtividade; no custo/efetividade; na ênfase na racionalidade técnica; na criação de ambientes competitivos; em um *ethos* orientado ao cliente (Lima; Gandin, 2012), o gerencialismo criou as condições para a disputa dos sistemas educacionais a partir do seu *modus operandi*.

Uma das características do gerencialismo é compreender os elementos envolvidos e, a partir de uma tendência padronizante, buscar diminuir a porosidade do processo (Dal Rosso, 2008), ou seja, entre o que é prescrito e o que, de fato, é executado. Este é um dos grandes desafios das reformas empresariais, criar condições singulares de articulação entre as políticas nacionais, estaduais, distritais e municipais que permitam aprofundar o nível de monitoramento e controle de todo o processo pedagógico. Para tanto, torna-se fundamental um processo de alinhamento entre as políticas, sobretudo, entre o Saeb e a BNCC.

No sítio eletrônico do Movimento pela Base, por exemplo, é possível encontrar informações que mostram o caminhar do alinhamento entre currículos nas diferentes redes de ensino, formação de docentes e as matrizes das avaliações externas em larga escala. Nos materiais de apoio, está o documento chamado “Recomendações e Rubricas de Alinhamento à BNCC”, produzido pelo Instituto Reúna, que defende a chamada coerência pedagógica sistêmica, ao afirmar que, a partir da BNCC, é “[...]necessário o *alinhamento* de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à *formação de professores*, à *avaliação*, à *elaboração de materiais didáticos* para o pleno desenvolvimento da educação (Instituto Reúna, 2023, p. 4, grifos do original).

O documento apresenta os “[...] elementos básicos para concretização do alinhamento” à BNCC (Instituto Reúna, 2023, p. 7). Dentre os elementos citados, estão o ensino e a aprendizagem na lógica das competências e do desenvolvimento integral³ e quanto às rubricas, a intenção é “[...] viabilizar a observação e interpretação dos instrumentos em questão (materiais

³ O documento menciona ainda a progressão da aprendizagem e a integração curricular.

didáticos, avaliação, formação e currículo), colhendo dados que possam induzir ajustes necessários para que reflitam adequadamente a BNCC” (p. 10). Para a aplicação das rubricas, há algumas frentes, como, por exemplo, a avaliação⁴. Para essa, há a seguinte orientação:

Para aplicar as rubricas de avaliação, sugerimos que você tenha em mãos o documento de referência de uma avaliação, um edital ou outro documento [que] apresente os objetivos e características da avaliação em questão. Se for uma avaliação em larga escala, por exemplo, é importante ter em mãos: a matriz de referência para os testes cognitivos; a matriz de referência para os questionários de contexto (se houver); o documento de devolutiva onde são apresentados os resultados de uma edição da avaliação; o documento técnico com a descrição da construção dos itens e das escalas de proficiência. Por exemplo, no caso do Saeb, essas informações podem ser encontradas na página do MEC sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Para avaliações internas, sugerimos que sejam utilizadas como referência as avaliações oferecidas pela própria rede ou aquelas desenvolvidas pelas próprias escolas (Instituto Reúna, 2023, p. 11).

Outro documento do Movimento Pela Base é o relatório “O que é urgente e crucial na reforma do SAEB?” (Movimento Pela Base, 2023b). A produção aponta os elementos da avaliação nacional que precisam ser reformulados em função da BNCC. Sendo assim, o documento parte do pressuposto de que o Saeb não contempla as expectativas de aprendizagens da BNCC, tampouco seus fundamentos pedagógicos, cuja função essencial é introduzir processos de reorientação da aprendizagem baseados em competências e no desenvolvimento integral (Movimento Pela Base, 2023b). O Saeb é visto como importante instrumento para implementar a BNCC e, portanto, faz-se essencial atualizar suas matrizes de referência, os testes cognitivos e as escalas de avaliação das competências, a fim de alinhar a política educacional e o processo pedagógico.

Segundo Freitas (2018), o alinhamento das políticas implica na padronização das bases curriculares nacionais, na implementação de testes censitários e na responsabilização verticalizada. A fórmula inspirada na tradição taylorista sugere pormenorizar o processo de trabalho com um forte teor prescritivo; dissociar quem concebe e executa e a premiação/punição mediante o desempenho da atividade. Há uma engenharia no alinhamento: as bases nacionais curriculares, por meio das competências e das habilidades, criam as condições

⁴ As demais frentes são: currículo, formação e materiais didáticos.

para articular a padronização do processo de ensino e aprendizagem; as avaliações externas em larga escala, predominantemente censitárias, monitoram e cobram apenas as aprendizagens determinadas pela base comum e, ao mesmo tempo, fornecem os elementos para incluir as escolas e seus docentes num sistema de responsabilização (Freitas, 2018).

Nessa direção, o alinhamento da BNCC e do Saeb caminha a passos largos, como podemos observar em documentos normativos:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2017, p. 5, grifos nossos).

[...] Art. 17. O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático deve atender o instituído pela BNCC-EM, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes escolares, sem uniformidade de concepções pedagógicas (Brasil, 2018, p. 9, grifos nossos).

A “coerência” proporcionada pelo alinhamento das políticas gradativamente impõe diminuir os espaços entre a concepção e a execução do trabalho nas escolas, criando as condições necessárias à subordinação da organização do trabalho pedagógico aos objetivos dos reformadores empresariais, ou seja, incorrendo na corrosão da capacidade criativa do ato educativo e das práticas pedagógicas orientadas pela qualidade social da educação (Silva, 2009).

Não é à toa que os reformadores empresariais defendem com tanta ênfase a implementação da base comum. Na engenharia do controle e da padronização, a BNCC era o elo que faltava, uma vez que a obrigatoriedade da implementação da base em território nacional garante que as habilidades previstas no documento sejam a plataforma comum de determinação para todas as demais ações que se desdobram no interior das redes e escolas. Como afirmam Albino e Silva (2019, p. 143), “[...] éramos atrasados porque não tínhamos uma descrição de competências a serem alcançadas pelos alunos”.

Nessa esteira, o documento da OCDE, que será analisado, indica recomendações para

reformular o sistema de avaliação nacional do Brasil e conta com apoio dos reformadores empresariais, responsáveis, inclusive, pela tradução do documento. Utilizando o Pisa como instrumento de sua concepção tecnicista de padronização, propõe medidas para docentes, gestores e escolas. Tais medidas reforçam a ideia de que a educação precisa estar pautada em competências e habilidades, demandadas por um mercado de trabalho em constante mudança, que devem ser monitoradas pelo sistema nacional de educação. Portanto, compreender mais a fundo o que dizem essas recomendações, evidenciando as políticas que sustentam suas posições, é o próximo passo deste estudo.

Trajectoria metodológica e as categorias obtidas no processo de análise

Como já mencionado, foi feita a análise do documento “Reforma da Avaliação Nacional: principais considerações para o Brasil”, produzido pela OCDE em 2021. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental, que se vale de um material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou seja, um documento de primeira mão (Gil, 2008). Para tanto, recorreremos à técnica de análise de conteúdo que consiste “em um conjunto de técnicas de análise das comunicações” com a utilização de “[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38).

A análise de conteúdo se organiza em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 1977). Na primeira fase, é realizada a organização do material e a leitura flutuante. Na fase de exploração, ocorre o processo de codificação, e os dados são agrupados para representar o conteúdo da mensagem. Assim, o texto produzido pela OCDE foi recortado e organizado em temas, ou seja, em unidades de registros que expressam, de algum modo, aspectos relacionados às suas recomendações para o Saeb.

Na última fase, avançamos para o agrupamento em razão das características destas unidades de registro, dando vida às categorias, que não têm outro objetivo que não condensar a representação simplificada dos dados obtidos (Bardin, 1977). Conseqüentemente, três categorias emergiram: a) alinhamento e monitoramento como condição para a melhoria da qualidade da educação; b) Saeb e as avaliações externas estaduais: alinhamento de escalas e complementaridade entre os instrumentos; c) Saeb: aprofundamento do controle e monitoramento dos sistemas de ensino. Ainda de acordo com Bardin (1977), a próxima ação

consiste na interpretação das categorias e no próprio desenvolvimento da análise que serão apresentados a seguir.

Interpretando as categorias construídas no processo de análise

Categoria 1: Alinhamento e monitoramento como condição para a melhoria da qualidade da educação

A defesa do alinhamento aparece no decorrer do documento analisado. Especificamente, defendem que a Reforma do Ensino Médio, de 2016, a Base Nacional Comum Curricular, de 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio e o Saeb devem ser alinhados o que possibilitaria, segundo a OCDE, a melhoria da qualidade da educação.

[...] há uma consciência crescente da necessidade de alinhar o sistema [de avaliação] às reformas recentes [Reforma do EM e BNCC] [...] (OCDE, 2021, p. 9-10). [...] a equipe de análise da OCDE recomenda que o Governo Federal priorize a atualização das matrizes e instrumentos existentes do SAEB para que estejam em total conformidade com os requisitos da BNCC antes de acrescentar novas avaliações (OCDE, 2021, p. 55).

No movimento de alinhamento recomendado pela OCDE, são evidenciados dois momentos que ocorrem concomitantemente. No primeiro, espera-se que estados e municípios implementem o novo currículo orientado pela base comum, de modo a sincronizar as diretrizes nacionais e o que deve ser ensinado e aprendido nas redes estaduais e municipais, facilitando a configuração de um currículo internacional (Silva; Silva; Ferreira, 2022). O segundo e principal momento decorre do alinhamento dos currículos ao sistema de avaliação, no caso o Saeb, permitindo a criação de itens que direcionam as práticas pedagógicas e que possibilitam a comparação entre países, escolas e seus atores (Silva; Silva; Ferreira, 2022).

Para concretizar esse potencial, é importante que os Estados e Municípios implementem o novo currículo em nível local e que avaliações externas apoiem esse processo, aferindo conhecimentos, habilidades e competências mais amplas que se espera que os alunos alcancem. Alinhar o SAEB à BNCC criará itens que podem servir como um modelo de boas práticas de avaliação e ajudarão a incentivar os professores a adotar avaliações em sala de aula mais válidas e confiáveis que possam servir tanto para fins formativos quanto somativos (OCDE, 2021, p. 51).

Nas recomendações efetuadas pela OCDE, igualmente se busca a criação de consenso do corpo técnico e docente em torno da política e do novo *modus operandi* que a articulação entre Saeb e BNCC impõe. Dessa forma, incorpora-se à sua lógica, ainda, a elaboração de atos normativos e os materiais pedagógicos.

Um primeiro passo essencial será estabelecer uma base conceitual clara para o futuro SAEB que possa servir de ponto de início para o desenvolvimento de documentos legais e normativos mais abrangentes, além de materiais pedagógicos (OCDE, 2021, p. 45). Isso também dará mais tempo para que o MEC e o INEP desenvolvam políticas públicas e procedimentos gerais relativos ao SAEB e aconselhem Estados, Municípios, escolas e professores sobre a melhor forma de adaptar os currículos, as práticas docentes e os materiais didáticos locais. Juntos, esses esforços podem ajudar a preparar os alunos e atores educacionais para o futuro SAEB sem restringir os objetivos mais amplos da BNCC (OCDE, 2021, p. 56).

Outro aspecto suscitado nas recomendações é o caráter de monitoramento que o Saeb pode oferecer em relação à progressão das metas nacionais (OCDE, 2021). As informações geradas identificam as lacunas e retornam às escolas na condição de “boas práticas” a serem adotadas para galgar desempenhos superiores nas avaliações externas, determinando o quê e o como devem ser conduzidos o trabalho em sala de aula.

Além de apoiar o monitoramento e a prestação de contas, as avaliações nacionais também podem alimentar as práticas pedagógicas (ou seja, o processo de ensino e aprendizagem), especialmente quando são censitárias. Para isso, os países costumam criar materiais e oportunidades para ajudar os educadores a entender melhor o instrumento de avaliação e quais implicações os resultados acarretam em seu trabalho (OCDE, 2013) (OCDE, 2021, p. 70).

O alinhamento defendido no documento analisado segue o mesmo receituário do Movimento Todos pela Base, demonstrando, mais uma vez, a sintonia entre a OCDE e os reformadores empresariais. É bom lembrar que assim é possível favorecer empresas que lucram com a venda de pacotes pedagógicos em consonância com a BNCC, culminando na “[...] expropriação e precarização do trabalho docente” (Camara; Evangelista; Silva, 2022). Docentes deixam de ser autores e atores de seus projetos de ensino, passando a, simplesmente, aplicar os materiais que lhes chegam prontos e que, segundo a promessa propagada ao serem

comercializados, conduzem ao aumento dos resultados. E, desse modo, vai se configurando a padronização defendida pela OCDE, por meio das práticas pedagógicas, focalizadas em habilidades e competências presentes nos testes padronizados como caminho para a melhoria da qualidade da educação. Trata-se, portanto, de um processo formativo que “[...] impõe aos trabalhadores um tipo de padrão educacional desvinculado do conhecimento acerca das determinações materiais que o sustentam” (Pereira, 2016, p. 147).

O documento ainda ressalta que o alinhamento entre as reformas pode ajudar a “[...] enfrentar os desafios educacionais mais urgentes do País, como eliminar as lacunas de aprendizagem entre os alunos mais favorecidos e desfavorecidos” (OCDE, 2021, p. 9-10). No entanto, não há uma análise social e histórica por parte da OCDE (Teodoro, 2016). Não são observadas as condições de trabalho nas escolas, muito menos o nível socioeconômico dos estudantes que, como sabemos, apresenta forte relação com os resultados obtidos em avaliações externas (Soares; Xavier, 2013). A adoção da BNCC alinhada à avaliação externa daria conta dos desafios educacionais do Brasil, a partir do momento em que todo território nacional estaria assim orquestrado.

Somos levados a entender que o objetivo da OCDE é que a classe trabalhadora de nosso País tenha um processo formativo reduzido às habilidades e às competências previstas na BNCC e que podem ser rastreadas por testes padronizados. Como afirmam Camara, Evangelista e Silva (2022, p. 7), “[...] essa formação curricular dificulta ao estudante a percepção da realidade de forma crítica e se comprometa a transformá-la”. Não à toa, quase não há espaço para conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, já que o que impera são as competências exigidas pelo sistema produtivo.

Menegão (2016, p. 648), ao investigar os impactos das avaliações externas, destaca que estas têm “[...] induzido ao estreitamento curricular, especialmente porque promove situações em que ensinar e aprender para o teste seja a razão principal do fazer docente”. Mesmo com diversos estudos denunciando as repercussões das avaliações externas em larga escala, parece-nos que ensinar para testes é visto com bons olhos pela OCDE, sendo por ela desejado e associado à qualidade educacional.

O alinhamento entre o Saeb e a BNCC sugere um forte teor gerencial nas premissas que conduzem o processo. Monitoramento, controle, padronização, prescrição, dissociação entre a concepção e o fazer são elementos constituintes da perspectiva de qualidade educacional

preconizada pela OCDE no documento. Silva (2009) sinaliza que tal caracterização se orienta por uma racionalidade técnica e critérios econômicos como referência na formulação das políticas que incidem e buscam conduzir a qualidade da educação.

Na lógica do alinhamento, há um conjunto de desafios a serem enfrentados para que as reformas previstas se irradiem às escolas e repercutam na organização do trabalho pedagógico. Além de apoiar a aplicação censitária das avaliações externas em larga escala, a OCDE propõe diminuir o tempo de divulgação dos resultados, de modo a possibilitar sua utilização nas práticas pedagógicas.

Um dos principais objetivos do Brasil na reforma da avaliação nacional é diminuir o tempo entre o momento em que os alunos fazem o SAEB e a disponibilização dos resultados. Com essa mudança, o Governo Federal pretende usar o SAEB para produzir um feedback pedagógico capaz de melhor apoiar a atuação nas escolas. (OCDE, 2021, p. 17). [...] a capacidade atual do SAEB de subsidiar a prática docente é, em geral, limitada. As razões por trás disso incluem o tempo excessivo entre a prova e a publicação dos resultados, a falta de detalhamento (ou seja, granularidade) nos resultados reportados e a ausência de um sistema de feedback eficaz capaz de atender as necessidades das autoridades locais, escolas e professores (OCDE, 2021, p. 70).

Busca-se, na redução do tempo entre a aplicação do Saeb e a disponibilização dos resultados, minimizar a porosidade do processo (Dal Rosso, 2008), evitando que a prática pedagógica nas salas de aula seja conduzida por concepções e conteúdos estranhos ao previsto na BNCC. Da mesma forma, recomenda-se que o governo federal elabore uma “[...] nota conceitual que defina e comunique claramente como as avaliações do novo SAEB impactarão cada nível de escolaridade e seus vários atores (por exemplo, alunos, escolas etc.), além de explicar o raciocínio por trás dessas reformas” (OCDE, 2021, p. 49).

A partir do conteúdo do documento, é possível afirmar que a compreensão da OCDE sobre a função do Saeb assenta-se não somente numa perspectiva de monitoramento do desempenho do sistema, mas também no controle da política educacional. Ao fornecer as bases à padronização, a engenharia do alinhamento sincroniza as políticas e as iniciativas em nível federal, estadual, distrital e municipal, forjando as condições à subordinação da organização do trabalho pedagógico nas escolas. Para a OCDE, quanto mais alinhado, monitorado e subordinado estiver o sistema educacional aos objetivos dos reformadores empresariais, mais qualidade o sistema apresentará.

Categoria 2: Saeb e as avaliações externas estaduais: alinhamento de escalas e complementaridade entre os instrumentos

Os dados desta categoria indicam que a OCDE, além de recomendar a reformulação do Saeb a partir do seu alinhamento com a BNCC, visa impactar nas avaliações realizadas por estados e municípios. Conforme o próprio documento menciona, cerca de 23 dos 27 entes federados já avaliam as suas redes (OCDE, 2021). A OCDE, atenta a esse cenário, ressalta que “os alunos em diversas partes do País podem realizar múltiplas avaliações externas que medem os mesmos componentes curriculares durante o mesmo ano letivo” (OCDE, 2021, p. 10). E, assim, defende que haja um alinhamento das escalas de proficiência das diferentes avaliações externas com o Saeb, sobretudo as estaduais, de modo a “ajudar os atores locais a compreender melhor o desempenho de suas redes escolares em todos os instrumentos de avaliação” (OCDE, 2021, p. 14).

Ainda segundo a OCDE, esse arranjo é necessário já que as “[...] avaliações locais no Brasil geralmente oferecem dados de forma mais tempestiva e que podem ser usados para fins mais formativos do que o atual SAEB” (OCDE, 2021, p. 10). Para que se tenha fins formativos, de acordo com o documento, “[...] é preciso dar mais atenção à complementaridade com os instrumentos avaliativos estaduais em termos de desenho, conteúdo e uso dos resultados” (OCDE, 2021, p. 17). Evidencia-se, mais uma vez, que as orientações da OCDE intencionam repercutir no trabalho em sala de aula e, para tanto, recorre a termos conhecidos pelas escolas, como é o caso do aspecto formativo das avaliações.

Este documento enfocará em particular como melhorar a complementaridade entre o SAEB, na esfera nacional, e as avaliações estaduais. Estas últimas são muito mais comuns do que as avaliações municipais, e os Estados possuem maior capacidade para desenvolver os tipos de avaliações formativas (com instrumentos avaliativos concebidos intencionalmente para produzir mais informações pedagógicas) que podem complementar as funções de monitoramento do SAEB (OCDE, 2021, p. 14).

No documento analisado não é explicitada a concepção de avaliação formativa, o que sugere o uso ideológico desta terminologia. A recomendação oferece uma imagem distorcida do processo de alinhamento da política, valendo-se de um discurso sedutor, ao caracterizar o controle verticalizado da prática pedagógica como elemento constitutivo de uma avaliação formativa. Sem explicitar o que entende por avaliação formativa, apresenta-se como algo que

diz contribuir e facilitar o fazer docente.

A avaliação formativa, como destaca Villas Boas (2011), é um processo e não um teste. Assim, não está pronta, mas vai sendo construída. Os erros, por sua vez, são analisados como informações que podem contribuir com as aprendizagens de estudantes e docentes. Outra característica da avaliação formativa mencionada é o envolvimento de diferentes atividades e linguagens. Quanto ao *feedback*, a reflexão se volta para o nível atual e o nível de referência, de modo a possibilitar que o próprio estudante também faça a análise, em um movimento de metacognição.

Considerando o que consta no documento, não identificamos como o alinhamento entre o Saeb e as avaliações externas estaduais pode conduzir a uma avaliação formativa. Além de defender a complementaridade entre esses instrumentos, em termos de desenho, conteúdo e uso dos resultados, há o destaque à rapidez com que as informações (resultados) podem chegar às escolas. Como consta na citação anteriormente apresentada, o documento ainda associa a avaliação formativa às funções de monitoramento do Saeb.

A complementaridade entre o Saeb e as avaliações estaduais e a diminuição do tempo de retorno dos resultados às escolas não podem ser consideradas uma avaliação formativa. O que está sendo gestado não é um processo formativo, cujo desfecho é o apoio às práticas dos docentes, embora seja assim designado. Pelo contrário, é a padronização do processo pedagógico e, conseqüentemente, o apagamento histórico e social que marcam as práticas e as culturas de cada região do Brasil. O que é proposto pela OCDE se afasta da avaliação formativa e se aproxima da cultura da performatividade (Ball, 2004), ou seja, da constituição de um conjunto de mecanismos, valores e culturas no interior do serviço público que permite ao governo governar a distância.

A necessidade de reformular o Saeb e alinhá-lo às avaliações realizadas por estados está incorporada aos objetivos da OCDE como conteúdos de suas articulações, as quais buscam influenciar governos e lideranças a partir de suas posições. A título de ilustração, podemos observar a análise de José Henrique Paim, coordenador do núcleo de educação da equipe responsável pela transição entre o governo Bolsonaro e o governo Lula.

A entrevista do ex-ministro, concedida a um canal de televisão, caminha ao encontro das posições defendidas pelos reformadores empresariais e pela própria OCDE. Segundo Paim

(informação verbal)⁵, há questões na educação brasileira que são estruturantes, como a avaliação. Para ele, é preciso rever o Saeb e criar uma harmonia com as avaliações de estados e municípios. Isso porque o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) associa desempenho e nível socioeconômico à distribuição de recursos. Além do Fundeb, o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços também transfere recursos, vinculando-os ao desempenho. Assim, de acordo com Paim, é preciso criar um consenso em torno dessa distribuição (Paim, 2022).

Nota-se que as movimentações dos reformadores empresariais e dos organismos internacionais, como a OCDE, resultam na cooptação de lideranças às suas demandas. Como advertem Silva, Silva e Ferreira (2022, p. 06), a posição do Brasil como parceiro-chave da OCDE conduz a esses alinhamentos políticos, uma vez que os programas e as prescrições da Organização “[...] são aceitos e traduzidos em discursos e ações, na legislação, planos, programas e projetos na gestão educacional com a anuência do governo federal, e conduzidos por grupos privados a serviço de interesses corporativos e mercantis [...]”. Portanto, o atual cenário nos leva a acreditar que as recomendações da OCDE para a reformulação do Saeb podem encontrar terreno fértil e se efetivarem. Se assim ocorrer, a complementaridade entre as avaliações poderá dirimir os obstáculos do alinhamento para facilitar a ampliação dos processos de responsabilização docente (*accountability*), aprofundando o monitoramento, a prescritividade e o controle sobre a organização do trabalho pedagógico.

Categoria 3: Saeb: aprofundamento do controle e monitoramento dos sistemas de ensino

Na primeira categoria, os dados analisados destacaram que a prerrogativa de um sistema de ensino de qualidade, segundo a OCDE, passa pelo alinhamento e pelo monitoramento das redes, prevalecendo como referência, na formulação das políticas, a padronização, a racionalidade técnica e um arranjo formativo orientado pelas demandas do mundo produtivo. Na segunda categoria, evidencia-se a defesa da Organização pelo movimento de alinhamento entre o Saeb, a BNCC e as avaliações estaduais, oferecendo recomendações detalhadas para dirimir os obstáculos exigidos no processo de padronização entre as avaliações e a base comum.

⁵ Entrevista concedida por Paim, José Henrique. Henrique Paim sobre futuro governo: há desafios importantes à educação. [nov. 2022]. Entrevistadora: Marina Franceschini. Rio de Janeiro: GLOBONEWS, 2022. Entrevista concedida ao Programa Conexão Globo News.

Já na terceira categoria, o olhar se volta aos sistemas de ensino, sobretudo, à relação entre as escolas e as avaliações externas em larga escala.

A ênfase observada nos dados anuncia a preocupação da OCDE quanto à padronização do processo como uma forma de ampliar a subordinação da organização do trabalho pedagógico, embora isso não seja admitido explicitamente. Além das recomendações presentes nas categorias anteriores, observam-se a defesa e o fortalecimento das avaliações nacionais censitárias para diversos níveis de escolaridade, inclusive com a adoção de testes adaptativos computadorizados.

Esses esforços serão importantes para que o Brasil expanda gradualmente a cobertura do sistema de avaliação nacional (ou seja, com avaliações censitárias em diversos níveis da escolaridade obrigatória) (OCDE, 2021, p. 70).

Um objetivo fundamental da reforma do SAEB é que ela visa a fornecer informações aos Estados, Municípios e outros usuários finais em um prazo muito menor do que o sistema atual, que leva mais de um ano para entregar os resultados e não se alinha com os ciclos de planejamento escolar (OCDE, 2021, p. 76).

[...] seria benéfico para o Brasil criar um fórum onde especialistas em educação, especialistas em avaliação e psicometristas pudessem discutir os prós e contras da introdução de testes adaptativos computadorizados na avaliação nacional da Educação Básica (OCDE, 2021, p. 90).

No conjunto das recomendações destacadas, chama a atenção a redução do tempo de retorno dos resultados da avaliação às escolas, trazendo a possibilidade de disputar os rumos do planejamento escolar e, portanto, do processo formativo dos estudantes. Ao diminuir o espaço entre o que é prescrito e o que deve ser realizado, ficam reduzidas as margens para iniciativas não previstas na BNCC. Por conseguinte, são favorecidas ações sustentadas em competências e habilidades, de modo a estimular a formação de concepções individualistas, bem como a competitividade e a produtividade, valores estimados pelo mundo empresarial, justamente por contribuírem com o rompimento de relações sociais e coletivas entre os trabalhadores (Pereira, 2016).

Em caráter complementar à redução do tempo de retorno dos dados da avaliação, a OCDE recomenda o envio de relatórios e materiais pedagógicos que auxiliem as escolas no uso dos resultados do Saeb.

Para atingir plenamente o potencial formativo do futuro SAEB, o Brasil precisará fornecer relatórios de resultados mais abrangentes e auxiliar as escolas no uso desses resultados (OCDE, 2021, p. 71).

Para apoiar ainda mais os professores no uso do SAEB em sua prática docente, o presente documento sugere que o INEP desenvolva sistematicamente materiais pedagógicos para serem divulgados juntamente com os resultados. Esses materiais podem incluir exemplos específicos de como os alunos responderam a itens selecionados como amostra e diretrizes sobre como interpretar o desempenho dos alunos e os níveis de desempenho nas disciplinas das matrizes de avaliação (OCDE, 2021, p. 78).

Novamente, o caráter supostamente formativo da avaliação é retomado. Entretanto, o que se observa no conjunto das recomendações é o protagonismo do processo de alinhamento e padronização dos procedimentos em detrimento da capacidade intelectual do docente como um indivíduo que cria e concebe seu planejamento, ou seja, como autor e ator de prática. A política educacional preconizada pela OCDE transita pelas linhas do neotecnicismo, assentando-se na racionalidade técnica da gestão eficaz da organização pedagógica, ao recurso de tecnologias educacionais, nos padrões standardizados de aprendizagem medidos por testes e no gerenciamento da força de trabalho (responsabilização e meritocracia) da escola (Freitas, 2011, 2014).

Em que pese o alinhamento em nível macro da BNCC e do Saeb, é no chão da escola, a partir do planejamento escolar, que a reforma, de fato, produzirá seu efeito. Não é à toa, portanto, que o documento recomenda ampliar as avaliações nacionais censitárias, ao mesmo tempo em que articula a diminuição do tempo de retorno dos resultados do Saeb às escolas aos esforços para que sejam produzidas orientações que auxiliem os docentes no uso de tais informações nas práticas pedagógicas.

O interesse da OCDE pelas avaliações ocorre, pois há uma capacidade política e operacional da Organização de governar a partir dos números, efetivando, assim, sua dominação na educação, ao associar escola pública e setor produtivo (Silva; Silva; Ferreira, 2022). E, por essa via, concepções e valores que circundam a esfera mercadológica adentram as escolas e passam a constituir o projeto formativo desenhado para os estudantes. Desse modo, a OCDE, com sua liderança na condução da educação mundial, define a “bússola de aprendizagem”, em uma “[...] perspectiva pragmática, instrumental e alinhada às necessidades emergentes do mundo do trabalho e da nova ordem social” (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 08).

Alinhamento entre currículo e avaliação propulsiona, assim, a formação da força de trabalho, moldada para se submeter aos ditames do sistema produtivo, cujo projeto é constituído, como vimos, pela OCDE em aliança com os reformadores empresariais. Aqueles que deveriam, de fato, construir e realizar projetos formativos, ou seja, as comunidades escolares e seus profissionais são preteridos desse processo. O máximo que lhes é permitido é a execução, a partir de uma concepção de qualidade a eles imposta, a qual descarta sua história e os diversos elementos sociais e culturais que os circundam.

Algumas reflexões a partir das categorias apresentadas

Os dados reunidos nas categorias manifestam as marcas do documento quanto às recomendações da OCDE ao Saeb. Chama a atenção que o diagnóstico se assentasse, em grande medida, nos resultados dos estudantes brasileiros no Pisa. Uma vez que o Pisa é um dispositivo de regulação política e social dos sistemas educacionais, ele lança mão de componentes técnicos, como as medições e cálculos, mas também sociais, para promover representações específicas da educação e para buscar participar “[...] na organização das relações sociais específicas entre actores, introduzindo regras, normas, procedimentos que intentam dar estabilidade e previsibilidade à acção colectiva e individual no universo educativo” (Carvalho, 2009, p. 1017).

O documento, ao enfatizar a necessidade de alinhamento entre o Saeb, a BNCC e as avaliações externas estaduais, defende o aprofundamento do monitoramento e do controle dos sistemas de ensino, que Carvalho (2016) denominou de “efeito agregação”, ou seja, com base na comparação dos resultados do Pisa entre os países, a OCDE oferece regulações a partir de relações de dependência funcional e simbólica. Um exemplo é a comparação destacada no documento analisado de que o “[...] desempenho geral do sistema educacional brasileiro está bem abaixo da média da OCDE e de outras economias emergentes [...]” (OCDE, 2021, p. 6). Nesse sentido, o efeito comparativo entre países é como uma tecnologia de *accountability* eficiente tanto à promoção da eficácia dos sistemas educacionais como também à promoção da competitividade econômica entre os envolvidos (Carvalho, 2009).

Ao comparar países com diferentes contextos e realidades, a OCDE acaba por imprimir direcionamentos e consolidar seu projeto planetário de composição da força de trabalho convergente aos interesses produtivos. Para tanto, as competências e as habilidades ganham

relevo e são pilares das políticas da OCDE, pois, considerando a teoria do capital humano, conseguirão dar conta das constantes mudanças da sociedade (Silva; Silva; Ferreira, 2022). Não sem propósito, currículo e avaliações – BNCC, Saeb e avaliações externas estaduais – devem estar alinhados. Alinhamento passa a ser a palavra da vez, na intenção de controlar a organização do trabalho pedagógico e produzir cidadãos em consonância com os “[...]novos ordenamentos sociais e jurídicos” (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 12).

Assim, de forma comparada, o documento da OCDE formulou seu diagnóstico e, ao mesmo tempo, ofereceu soluções para o sistema de avaliação brasileiro. O inquérito, a partir do Pisa, torna-se substrato à elaboração de uma agenda política, cujo desfecho esperado é a materialização em reformas educativas e sua verificação nos testes futuros (Carvalho, 2009). Logo, as recomendações sugeridas no documento pleiteiam mudanças na prática pedagógica a partir da apropriação dos dados das avaliações externas, sob o vocábulo da avaliação formativa e constituem estratégias para impingir consenso aos desdobramentos de processos verticalizados de ampliação da lógica das reformas empresariais da educação.

Considerações finais

A OCDE opera fortemente no processo de produção e reprodução do capital. Para tanto, atua em diversas áreas, entre elas a educação, afirmando que suas ações buscam contribuir com a melhoria de sua qualidade. Nessa perspectiva, qualidade se vincula a aspectos economicistas, uma vez que há qualidade, quando metas quantitativas são alcançadas via testes padronizados.

A atuação da Organização se dá pela análise dos resultados do Pisa, pela realização de eventos e pela publicação de documentos, a fim de serem criados consensos acerca da qualidade da educação. Neste artigo, dedicamo-nos a analisar um dos recentes documentos lançados pela OCDE, chamado “Reforma da Avaliação Nacional: principais considerações para o Brasil”, cuja tradução foi realizada pela Fundação Lemann, ou seja, por reformadores empresariais. Buscamos identificar as recomendações traçadas pela OCDE para o Saeb e seus posicionamentos políticos. Por conseguinte, três categorias analíticas foram construídas a partir da análise do material: a) alinhamento e monitoramento como condição à melhoria da qualidade da educação; b) Saeb e as avaliações externas estaduais: alinhamento de escalas e

complementaridade entre os instrumentos; c) Saeb: aprofundamento do controle e monitoramento dos sistemas de ensino.

Estas categorias evidenciam a preocupação da OCDE quanto ao monitoramento das redes, prevalecendo a racionalidade técnica como referência na formulação das políticas e um princípio formativo orientado pelas demandas do mundo produtivo. Do mesmo modo é possível notar a forte defesa do alinhamento entre Saeb, a BNCC e as avaliações estaduais, oferecendo recomendações detalhadas para dirimir os obstáculos exigidos no processo de padronização dos currículos e das práticas pedagógicas. Há, ainda, grande atenção à diminuição do tempo de devolutiva dos resultados das avaliações externas em larga escala para as escolas, com o intuito de impactar no planejamento e, assim, disputar o controle da organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Para a OCDE, os apontamentos contidos no documento concebem meios para alcançar a qualidade da educação. No entanto, tais recomendações vislumbram aprofundar o controle da prática pedagógica e destruir a autonomia dos docentes das escolas públicas do Brasil. Portanto, numa perspectiva economicista de qualidade, estão em sintonia com princípios empresariais, que visam padronizar a formação da força de trabalho, de modo a atender as demandas do sistema produtivo, deixando pouco – para não dizer nenhum – espaço de criação pedagógica que se destine à construção de aspectos formativos que colaborem para a análise e atuação, da classe trabalhadora, em direção à contestação e à transformação de sua realidade.

Em oposição à concepção de qualidade regida pelo campo econômico, a fim de disputar os rumos da organização do trabalho pedagógico e da formação dos estudantes, advogamos a qualidade social da educação, atenta aos aspectos internos e externos à instituição, com protagonismo da comunidade escolar na elaboração das propostas pedagógicas, a partir de sua realidade econômica, social e cultural e vislumbrando uma formação ampliada, para além de competências e habilidades. O atual cenário político nacional leva-nos a necessidade de nos posicionarmos, intensificando a disputa, sobretudo em período de reformulação do Plano Nacional de Educação. Caso contrário, as recomendações da OCDE podem se concretizar, trazendo consequências para nossas escolas e estudantes.

Referências

- ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edição 70, 1977.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBR ODE2017.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 16 jan. 2023.
- CAMARA, M. A. O.; EVANGELISTA, G. M.; SILVA, M. A. da. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental: suas implicações para o trabalho docente. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 25, p. 1–20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20475.056>
- CARVALHO, L.M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400005>
- CARVALHO, L. M. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 669-683, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166669>
- DAL ROSSO, S. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008
- FERRAROTTO, L. *Percepções e usos das avaliações externas em larga escala no contexto da avaliação institucional participativa na Rede Municipal de Ensino de Campinas*. 2018, 452f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas. 2018.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. *Seminário de Educação Brasileira*, v. 3, p. 1-35, 2011.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. e Soc*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. e Soc*. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

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

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

INSTITUTO REÚNA. Sítio do Instituto Reúna, 2023. Recomendações e rubricas alinhadas à BNCC. Disponível em: <<https://www.institutoreuna.org.br/conteudo/alinhamento-a-bncc>>. Acesso em: 18 mar. 2023.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0004>

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033>. Acesso em: 31 mai. 2024.

MAUÉS, O. C.; COSTA, M. da C. dos S. A OCDE e a formação docente: a talis em questão. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7255>

MENEGÃO, R. de C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0007>

MOVIMENTO PELA BASE. Sítio do MPB, 2023a. Quem somos. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. Sítio do MPB, 2023b. O que é urgente e crucial na reforma do SAEB? Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/07/saeb-relatorio-oquecrucialnareformadosaeb.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

NEVES, M. W. *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova*

pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEWMAN, J; CLARK, J. Gerencialismo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/agosto 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 31 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Reforma da avaliação nacional: principais considerações para o Brasil. Perspectivas da OCDE sobre políticas educacionais. Cidade, 2021. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/vDuLwKGNyktGQRiSnKxemSWs7fm3wZlHljYgO8jV.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Sítio da OCDE, 2023a. *About*. Disponível em: <<https://www.oecd.org/about/>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Sítio da OCDE, 2023b. *Education*. Disponível em: <<https://www.oecd.org/about/>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PEREIRA, R. da S. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, R. da S. Proposições da OCDE para América Latina: o PISA como instrumento de padronização da educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 44, n. 3, p. 1717-1732, 2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES*, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>

SILVA, M. A.da; SILVA, M. D. A.; FERREIRA, N. S. R. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. *Revista Brasileira De Educação*, v. 27, e270120, p. 01-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270120>

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300013>

TEODORO, A. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p.

41-52, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.2600>
isponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3150>.
Acesso em: 12 dez. 2022.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Compreendendo a avaliação formativa. *In*: VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papyrus, p. 13-41, 2011.

Submetido: 06.03.2024.

Aprovado: 26.03.2024.