

**ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS
NO BRASIL E NA BAHIA**

INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND EXTERNAL EVALUATIONS
IN BRAZIL AND BAHIA

ORGANIZACIONES INTERNACIONALES Y EVALUACIONES EXTERNAS
EN BRASIL Y BAHÍA

Arlete Ramos dos Santos¹ 0000-0003-0217-3805
Igor Tairone Ramos dos Santos² 0000-0003-1796-2401
Cláudio Pinto Nunes³ 0000-0003-1514-6961

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; arlete.ramos@uesb.edu.br

²Universidade Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; igortairone.ufba@gmail.com

³Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; claudionunesba@hotmail.com

Resumo:

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa sobre avaliações externas propostas pelas organizações internacionais, além de apresentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas regiões brasileiras e em sete Territórios de Identidade da Bahia. A coleta de dados envolveu análise e entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadores do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram um aumento no IDEB de 2007 a 2023 e que a cultura avaliativa está presente nos municípios e estados brasileiros, contudo, as entrevistas revelaram críticas à eficácia dessas avaliações em refletir a aprendizagem real, justificando uma reflexão mais profunda sobre o uso e impacto das avaliações externas na educação.

Palavras-chave: avaliações externas; índice de desenvolvimento da educação básica; organizações internacionais; território de identidade.

Abstract:

This article presents results of a qualitative study on external evaluations proposed by international organizations, in addition to presenting the Basic Education Development Index (IDEB) in Brazilian regions and seven Identity Territories in Bahia. Data collection involved analyzing documents and semi-structured interviews with elementary school teachers and coordinators. Results showed a increase in IDEB scores from 2007 to 2023 and that the evaluative culture is present in municipalities, and brazilian states, however, interviews revealed criticisms of these evaluations' effectiveness in reflecting actual learning, justifying the need for deeper reflection on the use and impact of external evaluations in education.

Keywords: external assessments; basic education development index; international organizations; territory of identity.

Resumen:

Este artículo presenta resultados de una investigación cualitativa sobre evaluaciones externas propuestas por organizaciones internacionales, además el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) en regiones brasileñas y siete Territorios de Identidad en Bahía. La recolección

de datos incluyó análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas a docentes y coordinadores de escuelas primarias. Los resultados mostraron un aumento en las puntuaciones del IDEB de 2007 a 2023, y eso la cultura evaluativa está presente en los municipios y estados brasileños. Sin embargo, las entrevistas revelaron críticas sobre la eficacia de estas evaluaciones para reflejar el aprendizaje real, justificando una reflexión más profunda sobre el uso e impacto de las evaluaciones externas en la educación.

Palabras clave: evaluaciones externas; índice de desarrollo de la educación básica; organismos internacionales; territorio de identidad.

Introdução

A palavra avaliar vem do latim *a* + *valere* que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo, enquanto que a avaliação externa, também denominada de avaliação sistêmica ou em larga escala, é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola (Machado *et al.* 2022). Esse tipo de avaliação é fundamental para uma educação eficiente, visto que essa mensuração permite verificar se objetivos pré-estabelecidos foram alcançados, tendo em vista a possível correção de distorções do processo educacional. Todavia, é preciso considerar que os resultados obtidos em testes de desempenho escolar não são conclusivos e devem ser utilizados conjuntamente com outros instrumentos (Santos, 2019). As avaliações de desempenho se constituem como argumentos centrais do gerencialismo educativo para os defensores do neoliberalismo e das agências internacionais. Como exemplo, destacamos a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura - UNESCO que aponta a necessidade de construir uma cultura de avaliações nos sistemas escolares. De acordo com esta agência internacional, “[...] a necessidade de avaliar a qualidade dos processos educacionais em sala de aula, o desempenho dos professores e o trabalho dos gestores escolares, entre outros aspectos, está se tornando cada vez mais importante” (Unesco, 2019). Essas orientações fazem parte de um contexto de reformas educacionais que visam atender a lógica gerencial e técnico-instrumental neoliberal de regulação da educação.

No Brasil, na década de 1990, diversas reformas políticas e econômicas foram propostas como resultado de influências de órgãos supranacionais pós-Consenso de Washington. Uma onda do pensamento neoliberal invadiu o país e diversas ações e ideias de acordo com este pensamento surgiram no campo da educação. De acordo com Harvey (2005, p. 3), o neoliberalismo é

[...] uma teoria sobre práticas de política econômica que afirma que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido por meio da maximização das liberdades empresariais dentro de um quadro institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, liberdade individual, mercados livres e livre comércio.

Foi nessa época que o Brasil passou a seguir recomendações de organizações internacionais para regular sua economia e redistribuir seus investimentos, propondo corte de gastos em todas as áreas, inclusive a área da educação, mas o impacto não se limitou aos investimentos. O objetivo principal da educação nesse contexto neoliberal passou a ser a formação de mão de obra e o desenvolvimento de forças produtivas para atender aos interesses do mercado, em detrimento da formação para a cidadania das crianças e jovens do país.

Considerando esses fatos, neste artigo apresentamos na primeira parte essa breve introdução; na segunda parte temos algumas estratégias utilizadas pelo sistema capitalista para garantir a implementação do seu projeto neoliberal de sociedade, que tem como um dos instrumentos na área de educação, as avaliações externas como parâmetro de qualidade, que são lastreadas e referendadas por organizações internacionais; na terceira parte, trazemos os aspectos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa; na quarta parte, demonstramos os dados evidenciados no contexto investigado, pautando nos resultados do IDEB em sete (07) Territórios de Identidade da Bahia¹; e por fim, apresentamos as considerações finais.

O papel das organizações internacionais nas avaliações externas

Dentre as organizações internacionais que têm no seu escopo indicações para as questões educacionais, podemos citar o Banco Mundial (BM), com foco na definição de políticas macroeconômicas dos países; a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura - UNESCO, que lida com questões que envolvem a mitigação de desigualdades culturais, sociais e educacionais nos países. Esta agência internacional reuniu 15 países da América Latina, em novembro de 1994, sob a coordenação do Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), com o intuito de fortalecer a cultura avaliativa na educação, como parte de uma proposta do capitalismo global (Guerrero, 2018); a

¹ Pesquisa financiada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), aprovada pelo Comitê de Ética da mesma universidade, com o Parecer de nº CAAE: 20028619.8.0000.0055. Coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Diversidade, Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/UESB). Título: Políticas educacionais do Plano de Ações articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), um sistema de avaliação para alunos de 15 anos em 79 países do mundo. Mesmo que o foco destas organizações não seja especificamente a educação, todas elas possuem algum tipo de relação com os processos educacionais, seja pelo financiamento de projetos, ou de recomendações que podem virar lei para os países membros.

Para Lima (2022), as organizações internacionais possuem uma característica importante: a disseminação de um sistema econômico capitalista em todo o cenário global que busca promover várias mudanças, incluindo a ênfase na competição e nos investimentos privados nos países, aprofundando desigualdades e estabelecendo padrões hierárquicos para o desenvolvimento das nações. Para estas organizações internacionais, a noção de desenvolvimento está atrelada à privatização dos serviços públicos e à participação das empresas privadas na economia a partir de uma lógica empresarial e hierárquica que visa a eficiência nos serviços públicos (Guerrero, 2018).

A educação passou a ser tratada como essencial para contribuir com o desenvolvimento econômico a partir da Resolução 1515/1960 (Acordo de Ação para o Desenvolvimento Econômico das Nações Menos Desenvolvidas Economicamente), da Assembleia Geral da ONU, quando deixou de ser vista como um direito e passou a ser vista com fins econômicos, incorporando reformas nos sistemas de educação, tanto nos países ricos quanto nos de renda baixa. Uma das principais vertentes teóricas que guiam as políticas dessas organizações internacionais na área educacional é a teoria do capital humano, de Theodore Schultz, segundo a qual, um tipo de capital é um elemento fundamental para o desenvolvimento, pois,

embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado [...] muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico (Schultz, 1973, p.31).

O autor em questão compreende o desenvolvimento de um país, a partir da valorização do conhecimento, o qual, uma vez adquirido, torna-se um fator determinante para ganho de prestígio social e financeiro subjacente à lógica do sistema capitalista. Desse modo, com base na sua teoria, investir nos trabalhadores é crucial para o avanço das empresas ou do próprio sistema, o que impactará diretamente na oferta de mão de obra mais qualificada para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, por se tornar uma medida quantificável, o conhecimento se

converte em uma forma de produção de riqueza, de modo que capacitar os trabalhadores por meio da educação, significa aumentar a capacidade de produção de riqueza e impulsionar o desenvolvimento dos países (Kelniar; Lopes; Pontili, 2013). Instituições como o Banco Mundial também destacam o investimento na educação como uma 'pedra angular' (Banco Mundial, 1992, p. 2), afirmando que a educação

[...] amplia a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição (Banco Mundial, 1992, p. 131).

Podemos notar que esse discurso inclui expressões como 'eficiência no trabalho' e 'capacidade produtiva', as quais indicam a necessidade de que a educação se submeta à lógica do capital. Além disso, a UNESCO, em seu documento de nome “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, conhecido por Declaração de Jomtien (1990), aponta que

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de *avaliação de desempenho* (Unesco, 1990, p. 2, grifo nosso).

Ressaltamos que a UNESCO está alinhada com a OCDE no que se refere às avaliações externas ao preconizar que, para melhorar seus indicadores, os países devem adotar medidas como “[...] a implementação de um currículo nacional e avaliações padronizadas, a demanda por profissionais versáteis, capazes de assumir diferentes séries, disciplinas e cargos, o ensino a distância e a redução progressiva dos investimentos públicos nessa área” (Soares, 2020, p. 10).

No início dos anos 1980, com o intuito de coordenar os esforços de desenvolvimento dos países através da perspectiva da educação para o mercado de trabalho, essas organizações internacionais não apenas fizeram recomendações aos países acerca do investimento no Estado, mas também iniciaram uma lógica que ficou conhecida como 'Estado Avaliador' (Schneider; Ribeiro, 2020). Esse modelo de Estado emergiu em um contexto de diversas reformas que estavam ocorrendo a nível internacional em vista da forte crise do capitalismo entre 1970 e 1980. Nesse período, os princípios do neoliberalismo ganharam destaque, enfocando a criação

de um Estado que promovesse a competitividade na economia e procurava estimular novos arranjos sociais e econômicos, permitindo a participação de diferentes grupos sociais na configuração do Estado. Isso contribuiu para abrir espaço à participação de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e grupos empresariais na prestação de serviços públicos, cuja política estatal tem se conformado em diversas características:

a primeira delas, baseada na racionalidade técnica (neotecnicismo), é justificada pela necessidade de modernização, desburocratização e combate à suposta ineficiência do Estado. A segunda direção das medidas político-administrativas empreendidas pelo Estado é justificada por imperativos de natureza política e está assentada em projetos neoliberais e neoconservadores. Nessa direção, propõe-se a privatização do sistema público de educação. A terceira direção obedece a imperativos ‘de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas)’ (Schneider; Ribeiro, 2020, p. 08).

Com base nesse ideário neoliberal, o Estado tem o dever de estabelecer e manter um modelo de responsabilização (*accountability*) para identificar possíveis problemas sociais ou fornecer condições para avaliar os serviços, estabelecendo padrões eficientes. Esses mecanismos de controle estão alinhados às demandas do mercado de trabalho e, para aferi-los, devem ser realizadas avaliações que, por meio de indicadores, permitem diagnosticar a situação da educação naquela janela temporal, atestando sua evolução ou não. Além do diagnóstico, os resultados podem indicar possíveis áreas para a redução de despesas públicas, ou pontos onde os gastos são ineficientes (Schneider; Ribeiro, 2020; Machado *et al.*, 2022).

Necessário observar que para esse Estado Avaliador, o foco principal não reside na mensuração de fatores subjetivos, como valores e cidadania, mas sim, em conhecimentos objetivos, tanto no ensino quanto na preparação do aluno para se tornar um trabalhador no futuro. Para isso, são estabelecidos mecanismos de indicadores e avaliações para fornecer diagnósticos de forma célere, os quais podem orientar reformas na esfera pública e administrativa.

As organizações internacionais desempenham um papel fundamental nesse processo de avaliação, baseando-se em pontos ideológicos, como a lógica centrada no capital humano de Schultz, anteriormente citada. Esta visão preconiza que a educação deve ser um investimento para formar os trabalhadores e, portanto, quanto mais eficiente for o diagnóstico educacional, melhor será a formulação das políticas públicas. Estas organizações também estão fortemente ligadas à realização de avaliações de grande alcance, como o PISA, conduzido pela OCDE que

[...] é uma avaliação de caráter comparativo internacional que busca informações sobre os rendimentos dos estudantes da educação básica. Tem sido aplicado num intervalo de três anos e seus resultados têm por finalidades gerar indicadores sobre inúmeros aspectos dos sistemas de educação dos países participantes. Da análise desses resultados são gerados relatórios e recomendações para os países com o intuito de ‘contribuir’ para a evolução dos sistemas de ensino. O Programa avalia uma amostra dos alunos de 15 anos dos países participantes (Pereira, 2021, p. 8).

O PISA se estrutura a cada ano nos seguintes domínios de conhecimento: ‘Leitura (2000, 2009), Matemática (2003, 2012), Ciências (2006), Leitura Eletrônica e Resolução dos problemas (em todos os ciclos)’, cujos exames são realizados por meio de “Caderno de Teste; Questionários; e prova eletrônica, que visam obter dados do desempenho acadêmico, socioeconômicos e culturais dos estudantes e das escolas que participam do Programa” (Pereira, 2021, p. 9).

Portanto, é importante observar que essa avaliação busca medir os conhecimentos necessários para determinar se há uma aprendizagem eficiente e eficaz na formação de futuros trabalhadores ou profissionais capacitados para manter o sistema, segundo as perspectivas das organizações internacionais, bem como dos grupos de interesse que as representam. O PISA, assim como outras avaliações externas nacionais, é conduzido pelo Estado, que assume a responsabilidade por esse diagnóstico de avaliar alunos na faixa etária de 15 e 16 anos e, por meio dessa função, ele pode verificar se o serviço público está alinhado com as recomendações das organizações internacionais, visando sempre aprimorar a eficiência dos processos educativos. Isso porque, de acordo com a perspectiva dessas organizações, trabalhadores com conhecimento são fundamentais para o desenvolvimento do país e, por isso, justifica-se a realização das avaliações para medi-lo.

Os dados oficiais registrados no PISA de 2022, cujo resultado foi publicado em 05 de dezembro de 2023, indicam que o Brasil está abaixo da média da OCDE, pois dentre os 81 países membros que fizeram a prova dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, ficou evidenciado que 73% dos alunos estão abaixo do nível em Matemática, com 93 pontos abaixo da média; 50% estão abaixo do nível em leitura, com 66 pontos abaixo da média; enquanto 55% ficaram abaixo do nível em Ciências, com 82 pontos abaixo da média. A título de exemplo, apresentamos no Quadro 1 o resultado do Brasil em relação a alguns países, os quais estão organizados em ordem alfabética, cujos resultados estão divididos por área, e ao lado de cada nota consta a posição do respectivo país no *ranking*:

Quadro 1 – Exemplo do Resultado do PISA no Brasil em relação a outros países.

País	Posição	Leitura	Posição	Matemática	Posição	Ciências
Brasil	52°	410	65°	379	62°	403
Canadá	8°	507	9°	497	8°	515
Coreia do Sul	4°	515	6°	527	5°	528
Estados Unidos	9°	504	34°	465	16°	499
Estônia	6°	511	7°	510	6°	526
Filipinas	76°	347	76°	355	79°	356
Indonésia	71°	359	70°	366	67°	383
Irlanda	2°	516	11°	492	12°	504
Japão	3°	516	5°	536	2°	547
México	49°	415	57°	395	57°	410
Singapura	1°	543	1°	575	1°	561

Fonte: OCDE (2023).

Observamos no Quadro 01 que os primeiros lugares estão com países desenvolvidos e que obtiveram melhor desempenho no PISA, quais sejam: Singapura, Japão, Coreia do Sul, Suíça, Estônia e Canadá, os quais destacaram-se em Matemática. O Brasil, porém, ficou no 65° lugar de um total de 81 países que fizeram as avaliações do PISA em 2022. Sobre as outras áreas, os dados oficiais indicam que em leitura, o Brasil alcançou o 52° lugar; e em Ciências, ficou no 62° lugar. De acordo com a OCDE (2023), o fator socioeconômico é responsável pela variação de 15% na avaliação de desempenho, tendo em vista que as condições de aprendizagem são fundamentais para uma evolução nos resultados. Desse modo, os estudantes de escolas em melhor condição na infraestrutura e que contam com professores com formação superior tendem a ter um melhor resultado, impactando diretamente na diminuição dos índices de evasão e repetência (Santos, 2019).

Como estratégia, o método de implantação desta política envolve alinhar as escolas a dispositivos normativos de alcance nacional, sob orientações das agências internacionais, de maneira a garantir que suas finalidades educativas sejam seguidas por todas as unidades de ensino. Para tal, controla desde os mecanismos de formulação de políticas educacionais até a sala de aula, com elaboração de material didático para as escolas, avaliação censitária, *accountability*, metas quantitativas, além de mecanismos meritocráticos de dominação política, cultural e econômica, apontando justificativas que legitimem sua posição (Freitas, 2018).

A reforma empresarial da educação (Idem) insere-se nesse contexto. É um movimento mundial demandado por esse cenário e consolidado na fase neoliberal como referência para a política educacional, principalmente, a partir das organizações internacionais, fundações,

Organizações Não Governamentais (ONG), instituições empresariais e também acadêmicos que coadunam com os seus pressupostos teóricos e mercadológicos.

No Brasil, as avaliações de larga escala vêm sendo realizadas desde a década de 1990, quando foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep). Apesar de no decorrer dos anos as avaliações do Saeb terem servido como forma de diagnóstico para elaboração de políticas educacionais, muitos municípios têm reclamado dos resultados por não serem representados como unidades isoladas na avaliação nacional. Por conta disso, a partir de 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto de duas avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Aneresc) que faz a aferição de forma censitária e ficou conhecida popularmente como Prova Brasil. Com a junção do Saeb e da Prova Brasil, surgiu em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que teve o intuito de medir objetivamente a qualidade da educação básica. Santos (2019) destaca que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola deve promover o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. Segundo Felício (2011), é necessário ter cuidado ao abordar a questão da qualidade, pois o termo desprovido de sua dimensão política, possibilita o deslocamento para a escola, de dizeres da área empresarial como ‘eficiência’, ‘eficácia’ e da própria expressão ‘qualidade’, dando-lhe um caráter ideológico do mercado. Compreender como os resultados das avaliações de larga escala têm servido para diagnosticar possíveis problemas na educação brasileira, tem sido objeto de vários estudos no Brasil, a exemplo de Santos (2019, p. 67):

O Ideb associou o desempenho do ensino (proficiência em Língua Portuguesa e Matemática) às taxas de aprovação/reprovação, colocou em evidência dois problemas educacionais agudos da educação nacional e salientou a necessidade de ações políticas para a resolução destes que são problemas impeditivos ao crescimento da posição do Brasil no ranking da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A partir de 2013, foi incorporada mais uma avaliação no Saeb, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que objetiva medir níveis de letramento e alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. Estas avaliações aplicadas em todos os níveis de ensino, objetivam medir a produtividade de cada escola, estimulam a competição entre as unidades escolares e as responsabilizam pela qualidade do ensino. “Esse processo transfere a responsabilidade do Estado pela aprendizagem

para as escolas e os alunos, confirmando a lógica do Estado mínimo neoliberal” (Martins, 2019, p. 265). Observamos que nessa lógica dos testes há uma ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, o que leva a um estreitamento curricular, que reduz o fazer docente a se pautar no ensino para as avaliações. Nesse contexto, o conteúdo básico, que deveria ser apenas o ponto de partida, acaba se tornando o objetivo final da educação, limitando, assim, o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Desse modo, o processo avaliativo tem como parâmetro ranquear as escolas ou redes de ensino, e

[...] contribui para práticas classificatórias e excludentes, que evidenciam ideias meritocráticas que acabam muitas vezes vangloriando instituições, redes e regiões em detrimento de outras, que, ao invés de receber maior apoio pedagógico e financeiro, por meio de políticas específicas, acabam sendo marginalizadas, o que acaba reafirmando ainda mais a desigualdade social e educacional (Gomes, 2019, p.28).

Vale ressaltar que os representantes das fundações e institutos privados têm estado presentes nas gestões do Ministério da Educação (MEC) e têm se valido de táticas para atingir seus objetivos, principalmente, atrelando o financiamento da educação básica à implementação das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos resultados das avaliações externas. Isto se verifica em alguns retrocessos normativos salientados por Vieira (2022), a exemplo do novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (novo Fundeb), instituído pela Lei nº 14.113, de 20 de dezembro de 2020 e do Valor anual aluno por resultado-VAAR, correspondente a 2,5 pontos percentuais do orçamento se as redes conseguirem cumprir com as metas de ‘melhorias na gestão e na aprendizagem com redução das desigualdades’ (Art.5º III).

A complementação-VAAR, ao premiar municípios com melhores resultados sem considerar as desigualdades socioeconômicas subjacentes, exemplifica uma abordagem meritocrática que tem potencial de aprofundar as disparidades educacionais. As avaliações externas desempenham um papel central neste sistema, as quais são utilizadas como critério para a distribuição de recursos e como métrica para medir o progresso educacional. Condições como a participação mínima de 80% dos estudantes em exames nacionais e a redução de desigualdades medidas por estes testes, reforçam a importância atribuída a essas avaliações na condução das políticas públicas, além da exigência de provimento do cargo de gestor escolar por mérito e desempenho, que sublinha a lógica meritocrática permeando até mesmo a gestão escolar. Podemos perceber que o financiamento está condicionado à implementação da política educacional imposta pelo MEC, que segue os ditames das organizações internacionais e

empresários da educação, quando são estabelecidas condições no Art. 5º III e Art. 14 da Lei do novo Fundeb, para que o repasse do recurso seja feito, a saber:

O provimento do cargo de gestor escolar por mérito e desempenho; a participação de no mínimo 80% dos estudantes nos exames nacionais de avaliação; a redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica; o regime de colaboração entre Estado e Município; os referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2020).

Percebemos um alinhamento com a meritocracia e as avaliações externas. Porém, para uma educação igualitária, a "aprendizagem" e "resultado" deveriam ser desvinculados, pois da forma que estão a fazer as avaliações, os resultados de aumento no IDEB nem sempre significam aprendizado, já que as escolas assentam seu ofício em função do treino para os testes, em detrimento do principal, que é o conhecimento e as condições reais nas quais o acesso a este tem se desdobrado.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Este texto apresenta o recorte de uma pesquisa maior que teve como objetivo geral analisar os impactos do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo no Brasil e na Bahia. Porém, recortamos da referida pesquisa para utilizar neste texto apenas os dados que versam sobre avaliações externas, conforme um dos objetivos específicos, qual seja o de verificar se as ações do PAR contribuíram para aumentar o Ideb no Brasil e na Bahia, no recorte temporal de 2010 a 2023. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem exploratória, a qual “permite que o pesquisador contemple os dados qualitativos de forma sistêmica, com uma compreensão ou interpretação do fenômeno analisado” (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p.3).

O PAR faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, no governo Lula, que inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando a melhoria dos indicadores educacionais, sendo alguns destes voltados para avaliações de desempenho dos estudantes (Cardoso; Santos; Santos, 2022). O PAR é composto de quatro dimensões: 1 – Gestão educacional; 2 – Formação de profissionais da educação; 3 – Práticas

pedagógicas e avaliação; 4 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos. Todas elas possuem vários indicadores com investimento de recursos para a melhoria da qualidade da educação (Cardoso; Santos; Santos, 2022). Cada ciclo do PAR dura quatro anos, e o 1º ciclo iniciou em 2007, findando em 2010. Por isso, escolhemos 2007 para começar a coletar dados sobre os resultados do referido Plano. No 4º ciclo (2019-2022), a novidade do PAR foi sua articulação com as metas do PNE e a BNCC, de modo a atender modelos pautados em *rankings* estandardizados, meritocráticos, avaliações subsidiadas pelas fundações e institutos privados que compõem o Movimento pela Base e o Todos pela Educação (TPE)².

Os dados apresentados neste texto, foram coletados por meio de documentos no site oficial do INEP (2010-2023), referentes ao Brasil e a sete Territórios de Identidade da Bahia (Quadros 03 e 04). E também, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadores do Ensino Fundamental das redes municipais que fazem parte dos territórios de identidade investigados. Para preservar a identidade dos sujeitos, foram identificados nos resultados da pesquisa pelo nome dos seus respectivos territórios de origem.

De acordo com Freitas (2009, p.23),

o território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos.

Importante destacar que os dados do IBGE (2023) apontam a Bahia como o 5º estado brasileiro em extensão territorial. Ocupa 33,6 % da região Nordeste e 6,64% do território nacional, com 564.692,669 km², e a população consta de 14.136.000 habitantes. Tendo em vista que a Bahia possui 417 municípios distribuídos em 27 Territórios de Identidade³, ao observar o limite de páginas desse texto, para apresentar os dados sobre o IDEB, optamos por fazer um recorte espacial de sete (07) territórios de identidade (Quadro 2) que juntos contém um total de 124 municípios baianos.

² Dentre os integrantes do TPE, destacamos: Gerdau, Bradesco, Itaú Social, Unibanco, Fundação Lemam, Suzano Papel e Celulose, Empresa aérea GOL, Instituto Natura, Instituto Península, Organizações Globo.

³ Os Territórios de Identidade da Bahia podem ser visualizados no site: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/Territorios_Municipios_2012_2015.pdf

Quadro 2 – Delineamento dos Territórios de Identidade pesquisados.

Território de Identidade	Descrição do Território	Municípios
Baixo Sul – 15 municípios	Também conhecido como Costa do Dendê, é composto por 15 municípios, que ocupam uma área de 7.695 km ² , com uma população de 361.362 habitantes (Brasil, 2023).	Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença, Wenceslau Guimarães.
Costa do Descobrimento – 8 municípios	Possui extensão territorial de 12,1 mil quilômetros quadrados, população total de 342,3 mil habitantes e é composto por oito municípios (Brasil, 2023).	Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália.
Extremo Sul – 13 municípios	Área total de 18.514 Km ² (IBGE, 2023). A região faz limite com os estados de Minas Gerais e Espírito Santo, e com o Oceano Atlântico, em sua população encontramos indígenas tupis (litoral) e aimorés (interior), além dos não indígenas	Alcobaça, Caravelas, Ibirapoã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, Teixeira de Freitas, Vereda.
Litoral Sul – 26 municípios	Também conhecido como Costa do Cacau, possui área total de 14.683,5 Km ² e 772.600 habitantes (Brasil, 2023).	Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicarai, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Uma, Uruçuca.
Vale do Jiquiriçá – 20 municípios	Está localizado no Centro Sul Baiano e possui uma área de 10.467,49 km ² , com densidade demográfica de 29 hab/km ² (Brasil, 2023).	Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra.
Recôncavo – 20 municípios	Possui 576.600 habitantes, densidade demográfica de 110,39 hab/km ² , ocupando uma área de 4.570 km ² (Brasil, 2023).	Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara, Varzedo.
Sisal – 20 municípios	Abrange uma área de 21.256,50 Km, com uma população de 570.720 habitantes (Brasil (2023).	Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano, Valente.

Fonte: Seplan, [2018?]

Resultados da pesquisa

Apesar de fazer parte de uma pesquisa maior, nos concentramos neste texto no objetivo relacionado à nota do IDEB no Brasil e nos Territórios de Identidade da Bahia mencionados no tópico anterior. O INEP criou o IDEB seguindo orientações das organizações internacionais

(OCDE, BM, UNESCO, dentre outras) com o intuito de estabelecer padrões e critérios para monitorar o sistema de ensino no Brasil, na busca por indicadores que pudessem medir o desenvolvimento das escolas brasileiras e o progresso dos programas colocados em prática pelo Estado desde 2007. De acordo com Santos (2019, p.5), no IDEB são combinados: “indicadores de fluxo (que abrange aprovação, repetência e evasão) e pontuações em exames padronizados, obtidos por estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 3º ano para os alunos do Ensino Médio.” No Quadro 3 encontramos o IDEB de todas as regiões brasileiras no período que abrange os quatro ciclos do PAR.

Quadro 3 – Ideb dos estados brasileiros por região (2007-2023).

REGIÃO	ESTADO	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
NORTE	Acre	3,7	4,2	4,5	5,0	5,3	5,7	5,8	5,4	5,7
	Amapá	3,3	3,8	4,0	3,9	4,3	4,9	4,7	4,7	4,8
	Amazonas	3,4	3,8	4,2	4,5	5,0	5,3	5,3	5,3	5,6
	Pará	3,0	3,6	4,0	3,8	4,3	4,5	4,7	4,8	4,8
	Rondônia	3,9	4,3	4,6	5,1	5,3	5,7	5,5	5,3	5,5
	Roraima	4,1	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,5	5,3	5,4
	Tocantins	4,0	4,4	4,8	5,0	5,0	5,4	5,5	5,1	5,4
NORDESTE	Alagoas	3,1	3,4	3,5	5,7	4,3	4,5	5,3	5,3	5,7
	Bahia	3,2	3,5	3,9	3,9	4,4	5,3	4,9	4,9	4,9
	Ceará	3,5	4,1	4,7	5,0	5,7	6,1	6,3	6,1	6,5
	Maranhão	3,5	3,7	3,9	3,8	4,4	4,5	4,8	4,7	5,1
	Paraíba	3,3	3,6	4,0	4,2	4,5	4,7	6,4	5,0	5,3
	Pernambuco	3,3	3,7	3,9	4,1	4,6	4,8	5,3	5,1	5,3
	Piauí	3,3	3,8	4,1	4,1	4,6	5,0	5,4	5,3	5,7
	Rio Grande do Norte	3,2	3,5	3,8	4,0	4,4	4,5	4,7	4,5	4,8
	Sergipe	3,2	3,4	3,6	3,8	4,1	4,3	4,6	4,8	4,9
CENTRO-OESTE	Distrito Federal	4,8	5,4	5,4	5,6	5,6	6,3	6,1	5,9	5,9
	Goiás	4,1	4,7	5,1	5,5	5,6	5,9	6,0	5,7	6,1
	Mato Grosso	4,3	4,8	4,9	5,2	5,5	5,7	5,7	5,5	5,8
	Mato Grosso do Sul	4,1	4,5	5,0	5,0	5,3	5,5	5,5	5,2	5,3
SUDESTE	Espírito Santo	4,3	4,8	5,0	5,2	5,5	5,7	5,9	5,8	6,1
	Minas Gerais	4,6	5,5	5,8	5,9	6,1	6,3	6,3	5,9	6,1
	Rio de Janeiro	4,1	4,4	4,8	4,9	5,2	5,3	5,4	5,3	5,5
	São Paulo	4,8	5,3	5,4	5,8	6,3	6,5	6,5	6,1	6,2
SUL	Paraná	4,8	5,3	4,5	5,8	6,1	6,3	6,4	6,1	6,5
	Rio Grande do Sul	4,5	4,7	5,1	5,4	5,5	5,6	5,8	5,8	5,8
	Santa Catarina	4,7	5,1	5,7	5,9	6,1	6,3	6,3	6,2	6,2

Fonte: INEP (2024).

Ao observar o Quadro 3, identificamos que houve uma evolução do IDEB em praticamente todos os estados brasileiros a cada ano. Porém, é notória a diferença do ponto de partida na nota entre as regiões Norte e Nordeste, pois iniciaram com notas menores em relação às outras regiões, com exceção dos estados de Roraima e Tocantins. Entre os estados dessas duas regiões temos os maiores resultados no Ceará que teve 3,5 em 2007, e alcançou 6,5 em 2023; e, em segundo lugar, o estado do Piauí que começou com 3,3 em 2007 e chegou em 2023 com 5,7. Já o estado com o menor resultado no período analisado foi o Rio grande do Norte que iniciou com 3,2 e chegou em 2023 com 4,8. Estes resultados são diferentes das demais regiões brasileiras (Sul, Sudeste e Centro-Oeste), que já começaram com notas maiores, sendo São Paulo e Paraná os entes federados com os maiores resultados. Apesar de o Ministério da Educação ter estabelecido a nota 6,0 como meta a ser atingida para todos os estados e municípios brasileiros até o ano de 2022, São Paulo, Paraná e Santa Catarina alcançaram a meta em 2015, e de lá pra cá, se mantiveram acima do índice projetado. Cruvinel e Santos (2019), destacam que historicamente, as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil sempre tiveram mais investimentos em todas as áreas, e na educação não é diferente. Portanto, salientam que para uma melhoria na qualidade da educação com reflexo no crescimento das avaliações, a escola precisa ter investimentos em infraestrutura adequada, equipamentos para o desenvolvimento das atividades, laboratório de informática, biblioteca, remuneração e formação dos professores, dentre outros. Os dados do Quadro 3 evidenciam que a grande maioria dos estados brasileiros estavam com notas maiores em 2019, antes da pandemia da Covid-19, e que grande parte ainda não alcançou a nota obtida naquele ano, pois de 2020 a 2022 foi um momento de dificuldades em todo o mundo para manter a realização das atividades escolares, devido às questões sanitárias e às dificuldades de infraestrutura nas escolas, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste (Cardoso; Santos; Santos, 2022; Santos; Santos, 2024).

O documento Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CONAE, 2024) que traz o relatório com o balanço do PNE de 2014, destaca que na última década, milhões de pessoas negras, pobres, das áreas rurais ou das regiões Norte e Nordeste foram excluídas do acesso, permanência e conclusão de etapas, modalidades e níveis da educação, e que ao observar os resultados das Metas do PNE (2014-2024), por estados, “[...] vemos repetição do padrão de desigualdade dentro das regiões Norte e Nordeste” (CONAE, 2024, p.80). Porém, a partir do surgimento do PAR, percebe-se um avanço em todas as regiões sobre as ações dos indicadores das quatro dimensões nos estados e municípios, que contribui para o aumento seguido do IBEB desses entes federados (Gepemdecc, 2023).

Em se tratando da Bahia, estado brasileiro que concentramos nosso estudo, nas escolas estaduais, o Ideb aumentou apenas 1,7 no percurso de 2007 até 2023, conforme Quadro 3. Nas escolas municipais do estado, optamos por verificar as variações em sete (07) Territórios de Identidade já mencionados, e para conseguirmos a nota deles, utilizamos a seguinte fórmula a cada ano: Média = soma das notas de todos os municípios do território, cujo resultado foi dividido pela quantidade de municípios do território, assim estabelecido:

$$\bar{N} = \Sigma (N_i / m)$$

Média \bar{N} = SOMA Σ (nota dos municípios - N_i - dividida pela quantidade de municípios - m)

Ao aplicar essa fórmula encontramos os resultados evidenciados no Quadro 4.

Quadro 4 - IDEB dos Territórios de Identidade pesquisados (2010-2023).

Território	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Costa do descobrimento	2,8	3,3	3,6	3,5	3,8	4,1	4,3	4,1	4,2
Extremo Sul	3,2	3,7	4,0	4,3	4,6	4,8	4,6	4,3	4,8
Litoral Sul	2,5	3,1	3,6	3,4	3,9	3,9	4,2	3,8	4,0
Vale do Jiquiriçá	2,9	3,4	4,0	3,8	4,3	4,7	5,0	4,5	4,8
Recôncavo	3,3	3,4	3,9	3,7	4,2	4,2	4,6	4,6	4,7
Sisal	2,6	2,9	3,0	3,0	3,2	3,2	3,3	3,7	4,5
Baixo Sul	2,7	3,2	3,5	3,6	4,0	4,3	4,3	4,5	4,3

Fonte: INEP (2023).

Com base nas notas alcançadas no período analisado (2007-2023), observa-se um crescimento em todos os territórios, cujo aumento ficou entre 1,4 a 1,9. Percebe-se que o Território com menor resultado foi o Recôncavo da Bahia (1,4), e o que obteve a maior nota foi o Sisal (1,9). Observamos que as notas do Quadro 4 não estão discrepantes em relação à maioria dos estados da região Nordeste e, em especial, ao estado da Bahia (Quadro 3), uma vez que esse estado aumentou apenas 1,7 no mesmo período. A distinção da nota do IDEB entre os municípios brasileiros pode ser consequência de aspectos sociais, econômico-financeiros e de controle social, além dos pedagógicos e estruturais, inclusive “[...] àqueles relacionados às condições familiares e habitacionais (Lourenço *et al.*, 2017, p. 28-29), somadas à taxa de frequência à escola, número de estudantes, proporção de professor por aluno, experiência docente, às variáveis como salário do professor, pessoal (equipe acadêmica, administradores e equipe de apoio) e recursos escolares (livros, computadores, edificações etc.)” (Moraes, 2018, p. 48-68). Importante destacar também, estudos que apontam para a existência de municípios e

estados que têm recorrido ao uso de estratégias que visam a compra de material didático e assessoria de empresas privadas para o treino dos estudantes, visando obter aumento do Ideb nas avaliações.

Isto posto, sendo o IDEB o cruzamento do desempenho (Prova Brasil e Aneb) com o rendimento escolar (aprovação), visa garantir aprendizagem e fluxo, a partir dos dados apresentados. Desse modo, apesar do aumento nas notas, conforme demonstrado acima, podemos inferir que os investimentos em programas educacionais em todos os estados, principalmente por meio do PAR⁴, pode ter contribuído para isso, mas ainda há necessidade de investimentos em formação de professores e de buscar resolver questões estruturais que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem nestes territórios.

Freitas (2023) salienta que os testes padronizados são insuficientes para verificar a aprendizagem e o desempenho de uma rede de ensino. Portanto, para este autor, os resultados não fornecem informações concretas sobre a qualidade do ensino em uma escola, pois não evidenciam como o aluno aprende, nem sobre o que ele aprendeu, e muito menos sobre o seu potencial de aprendizagem. Ao entrevistar docentes e coordenadores pedagógicos de algumas escolas nestes territórios de identidade pesquisados, perguntamos: “As avaliações externas contribuem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no seu município? Por quê?” Eis algumas respostas:

Na rede a qual eu atuo vemos muito pouco da melhoria do ensino-aprendizagem a partir da aplicação das avaliações externas, pois, os discentes são treinados para responderem as provas, são 4 empresas de fora da cidade que gerenciam o processo educacional e que não estudam a realidade local, e sim, a preparação destes alunos para responderem as provas. Compreendo que não auxilia porque não há uma reflexão sobre os resultados das avaliações, e sim, da quantidade de acertos e erros, de forma quantitativa, não se estuda o problema da não aprendizagem, e sim, como levá-lo a acertar a resposta esperada (Costa do Descobrimento, entrevista de pesquisa, 15 de agosto de 2024).

Na rede que atuo há um planejamento pedagógico por unidade e existe o material pedagógico específico, baseado nos descritores de Português e Matemática e em sistemas de ensino que obtiveram nota máxima do SAEB. Esse material foi uma parceria com Sobral porque a secretaria de educação juntamente com a gestão municipal, analisa os métodos e as técnicas para a melhoria da educação, e, conseqüentemente, melhoria nas avaliações externas do IDEB (Sisal, entrevista de pesquisa, 20 de agosto de 2024).

Não. As avaliações externas apenas expressam resultados da aprendizagem dos estudantes, baseados em descritores que foram mecanicamente colocados para que os alunos acertassem ao realizar as avaliações (Extremo Sul, entrevista de pesquisa, 20 de agosto de 2024).

⁴ Sobre o aumento no quantitativo de alguns elementos da infraestrutura das escolas do campo no Brasil, consulte os dados da pesquisa do Gepemdecc/UESB sobre o PAR na Tabela 4 em: <https://drive.google.com/file/d/15RYlmxCIYkpnYuAShTj0kij4CC7r0S0B/view>

Sim, pois ao criar estratégias, busca-se a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. São feitas reuniões com a direção e coordenação para busca de estratégias. Uma estratégia usada pela maioria das escolas é o contato com avaliações anteriores, a partir daí são feitos simulados da Avaliação Saeb (Vale do Jequiçá, entrevista de pesquisa, 10 de julho de 2024).

Infelizmente, não! Porque a ausência de um quadro permanente de docentes para atender a todos os estudantes, a falta de um trabalho de análise e organização curricular, ausências de formação continuada da equipe pedagógica de qualidade (professores, Supervisores, Orientadores, Diretores e Vices), incentivos à novas metodologias aplicadas em sala de aula, não como um "preparo para uma prova", mas sim como garantia de um direito previsto, artigo 3º da LDB que propõe educação igualitária e que estimule a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, entre outros que enfatizam uma educação democrática e participativa (Litoral Sul, entrevista de pesquisa, 10 de julho de 2024).

A realidade apresentada nas falas dos sujeitos evidencia que os testes realizados nos seus municípios têm servido, principalmente, para aumentar o orçamento de empresas de avaliação que vendem serviços educacionais, levantando questões sobre a real eficácia e propósito dessas avaliações. Todavia, para Santos, Da Silva e Terreros (2021), o ponto central da crítica dessas políticas do MEC não é a sua forma de medição, mas as finalidades educativas que elas projetam, quais sejam, se adequar ao Movimento Global da Reforma Educacional sob as orientações dos Organismos Internacionais que servem aos interesses do mercado com: padronização da/na educação, ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas, ensino pautado em resultados predeterminados, políticas de responsabilização baseada em testes, maior controle da escola com a ideologia de livre mercado, terceirização da gestão e privatização das escolas públicas. Observa-se que esses mecanismos escamoteiam os resultados na medida em que há um treino para responder as questões, e que a adoção dos pacotes prontos oriundos das empresas não contempla uma educação crítica, pautada na realidade dos estudantes.

Considerações finais

Este estudo discutiu inicialmente as avaliações externas e a consolidação de políticas educacionais alinhadas com os interesses do capital, sob a orientação das agências internacionais: OCDE, BM E UNESCO. No que diz respeito ao recorte da pesquisa realizada sobre o IDEB das escolas do Brasil e da Bahia, no recorte temporal de 2010 a 2023, os resultados evidenciaram que houve uma pequena evolução nas notas de todos os territórios de identidade pesquisados, porém, os sujeitos entrevistados destacaram que os resultados das avaliações externas não correspondem à aprendizagem real dos estudantes, pois as redes

municipais contratam empresas especializadas com pacotes prontos para treinarem os alunos para a sua realização. Essa prática tem acontecido principalmente porque o governo federal, como um aparelho do Estado a serviço do capital, tem atrelado o resultado do IDEB ao envio de recursos financeiros para os entes federados.

Portanto, os dados evidenciados demonstram que para ocorrer uma educação de qualidade se faz necessário observar a importância da continuidade de ações em planos, programas e projetos, a exemplo do PAR, para o fortalecimento das dimensões refletidas pelas variáveis da gestão educacional, formação docente, melhoria na infraestrutura das escolas e condições para efetivação de uma prática pedagógica voltada para a ampliação da aprendizagem dos e das estudantes.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Educação primária**. Documento de política do Banco Mundial. Washington, DC: World Bank, 1992.

BRASIL. **Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Presidência da República: Brasília, DF, 2020.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; SANTOS, Ivanei de C. dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo no marco do estado capitalista: a realidade de Vitória da Conquista/BA. **Acta Scientiarum. Education**, [s.l.], v. 44. n.1, p. e54080, 2022. DOI: 10.4025/actascieduc.v44i1.54080 Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54080> Acesso em: 19 nov. 2025.

CONAE. **Balanco do PNE**. Relatório 2024. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2024-da-campanha-completo-dados-desagregados/> Acesso em: 19 nov. 2025

CRUVINEL, Janaina Junqueira Valaci; SANTOS, Rosane Oliveira. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**. [s.l.], v. 5, n.1, p. 1-29. 2019 Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratice/article/view/51231> Acesso em: 19 nov. 2025

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Qualidade da Educação em Maria Malta Campos. In: Coimbra, C. L. *et al.* (org.). **Qualidade em Educação**. Curitiba: CRV, 2011, p. 55-63.

FREITAS, Hingryd Inácio de. **A questão (da reforma agrária) e a política de desenvolvimento territorial rural no Sul da Bahia**. 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FREITAS, Luís Carlos de. A BNCC no controle da educação pública: mecanismos neoliberais para conter as perspectivas emancipatórias. Encontro da Rede Diversidade e

Autonomia na educação pública – REDAP, 1., 2023 **Youtube**, 7 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IprqPxEHy40> Acesso em 12 dez. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 páginas.

GPEMDECC. **Banco de dados sobre as regiões do Brasil**. Grupo de Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e Cidade, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15RYlmxCIYkpnYuAShTj0kij4CC7r0S0B/view> Acesso em: 19 nov. 2025

GUERRERO, Hans Mejía. **La Evaluación del Desempeño Docente en el Perú**. Biblioteca Nacional del Perú, Primera Edición, Diciembre 2018.

HARVEY, David. O novo imperialismo. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

INEP. **Censo Escolar 2023**. Divulgação dos resultados. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 19 nov. 2025

INEP. **Catálogo de Escolas. 2008-2023**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília,DF: 2024. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 9 set. 2025.

GOMES, Manoel Messias. Saeb: definição, características e perspectivas. **Revista Educação Pública**, [s.l.], v. 19, n. 6, 26 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas> Acesso em: 19 nov. 2025

KELNIAR, Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosângela Maria Pontili. A teoria do capital humano: revisitando conceitos. ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: O MÉTODO CIENTÍFICO, 8., 2013, Campo Mourão. **Anais [...]** Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão/Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar. Campo Mourão: UNESPAR/NUPEM, 2013

LIMA, Clarisse L. Ferraz. **Organizações internacionais: teoria geral**. Enciclopédia Jurídica 2022. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/498/educacao-1/organizacoes-internacionais:-teoria-geral> Acesso em: 14 dez. 2023.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto.; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. DOI: [10.21723/riaee.v18i00.17958](https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958)

LOURENÇO, Rosenery Loureiro; NASCIMENTO, João Carlos Hipólito Bernardes; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras; MACEDO, Marcelo Alvaro da Silva. Determinantes sociais e pedagógicos das notas do IDEB. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, [s.l.], v. 11, n. 4, p. 27-43, 2017.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; MACHADO, Áurea Regina dos Prazeres; SOBRINHO, Aysllan; PÁDUA, Miralda Lopes de. A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 959–978, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-65289. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65289>. Acesso em: 3 dez. 2025. Acesso em: 19 nov. 2025

MARTINS, Érica Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais em prol da educação**. ANDES – SN, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11B3aDO0pZczv0i1j38e7Y40YpUzO5hxZ/view> Acesso em: 14 dez. 2023.

MORAES, Vinicius Macedo de. **Análise da eficiência em educação fundamental das municipalidades mediante a elaboração de uma tipologia de municípios**. 2018. Mestrado em gestão de políticas públicas da EACH/USP. São Paulo: EACH, 2018.

OCDE. **Resultados do PISA 2022: O estado da aprendizagem e da equidade na educação**. (volume I), OCDE, 2023. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en Acesso em: 19 nov. 2025

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **OCDE, PISA e política educacional**. PUC Goiás, 2021. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Rodrigo-da-Silva-Pereira.pdf> . Acesso em: 13 dez. 2023.

SANTOS, Valéria Prazeres. **A Distorção Idade-série nas Escolas do Campo: Um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-Ba**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

SANTOS, Arlete Ramos dos; DA SILVA, Adelson Ferreira; TERREROS, Maria Isabel González. A BNCC e o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 01–20, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8526. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/8526>. Acesso em: 19 nov. 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. A BNCC e a formação de professores do campo no território de identidade Velho Chico na Bahia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e14650, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14650. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/15642>. Acesso em: 19 nov. 2025.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723–741, 2020. DOI: 10.18222/ea.v31i78.7096. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/7096> . Acesso em: 13 dez. 2023.

SCHULTZ, Theodor. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEPLAN. **Perfil dos territórios de identidade da Bahia**. Secretaria de Planejamento da Bahia. [2018?] Disponível em: <https://www.ba.gov.br/sei/perfil-dos-territorios-de-identidade-da-bahia> Acesso em: 19 nov. 2025

SOARES, Fabiano Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 24, e15. 2020. DOI: 10.5902/2236499441843

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **A Promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades**. UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615> Acesso em: 19 nov. 2025

VIEIRA, Andrea Mara. R. S. O novo Fundeb e o Direito à Educação: avanços, retrocessos e impactos normativos. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 125, p. 49-99, jul./dez 2022. DOI: 10.9732/2022.V125.890 Acesso em: 11 dez. 2023.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Arlete Ramos dos Santos – Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB. Bolsista Produtividade no CNPq Nível 2.

Contribuição de autoria: Conceituação, Curadoria de Dados, Investigação, Metodologia, escrita de parte do texto e revisão.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/3007333595055044>

Igor Tairone Ramos dos Santos - Doutorado em Educação, com foco em Plataformização Educacional e Currículo Escolar (Tecnologia Digital) pela UFBA; Mestre em Educação, com foco em Tecnologia Educacional e Avaliação, pela UESB; Tradutor/Professor (Inglês e Espanhol); Intérprete de LIBRAS.

Contribuição de autoria: Tradução para o inglês e espanhol, escrita de parte do texto, formatação e edição.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/2160918640884254>

Cláudio Pinto Nunes - Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq Nível 1D.

Contribuição de autoria: conceituação, análise formal, revisão do texto final.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/6979931694367304>

Como referenciar

SANTOS, Arlete Ramos dos Santos; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos Santos; Nunes, Cláudio Pinto. Organizações internacionais e as avaliações externas no Brasil e na Bahia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e18436, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.18436