

## AVALIE! DISCURSOS IMPERIALISTAS PRODUZIDOS PELA OCDE<sup>1</sup>

Nina Soares Rocha<sup>2</sup>  
Priscila Monteiro Chaves<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma apreciação do relatório 'Outlook Policy Brasil' da OCDE, publicado em 2021, sob perspectiva materialista histórica. A pesquisa, de natureza documental, investigou as construções político-ideológicas sobre avaliação e alfabetização presentes no documento, especialmente no contexto da pandemia de Covid-19. São confrontadas as orientações da OCDE com estudos críticos sobre políticas de avaliação em larga escala e o trabalho se insere no bojo dos estudos que vêm demonstrando as formas como as propostas da organização internacional para o sistema educacional brasileiro, neste caso, sobretudo em momento de crise sanitária global, organizam a educação pública sob as demandas de setores da burguesia nacional alinhados ao capital-imperialista. Ao adotar as recomendações da OCDE, o Brasil, como país que sobrevive na periferia do capital-imperialista, aprofunda a condição de subalternidade e de forma ainda mais ostensiva expõe a violência presente nos processos avaliativos em larga escala.

**Palavras-chave:** Avaliação da alfabetização. Políticas públicas educacionais. OCDE.

## EVALUATE! IMPERIALIST DISCOURSES PRODUCED BY THE OECD

**Abstract:** This article presents an assessment of the OECD's 'Outlook Policy Brazil' report, published in 2021, from a historical materialist perspective. The documentary research investigated the political-ideological constructions on assessment and literacy present in the document, especially in the context of the Covid-19 pandemic. The OECD's guidelines are compared with critical studies on large-scale assessment policies, and the work is part of a body of research demonstrating how the international organization's proposals for the Brazilian educational system, particularly during a global health crisis, organize public education according to the demands of sectors of the national bourgeoisie aligned with imperialist capital. By adopting the OECD's recommendations, Brazil, as a country surviving on the periphery of imperialist capital, deepens its condition of subordination and, in an even more overt way, exposes the violence present in large-scale assessment processes.

**Keywords:** Literacy assessment. Educational public policies. OECD.

## ¡EVALÚE! DISCURSOS IMPERIALISTAS PRODUCIDOS POR LA OCDE

**Resumen:** Este artículo presenta una evaluación del informe "Perspectivas de Política para Brasil" de la OCDE de 2021 desde una perspectiva histórico-materialista. La investigación documental investigó las construcciones políticas e ideológicas de la evaluación y la alfabetización presentes en el

<sup>1</sup> Estudo vinculado ao projeto Formação de professores para o capital, plataformação e a refuncionalização da escola, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), Edital FAPES 28/2022 – Universal. (Nº FAPES: 944/2023 -P:2023-P485Z, Nº SIAFEM: 2023-P485Z).

<sup>2</sup> Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do grupo de pesquisa Trabalho e Práxis. E-mail: ninarochoa1612@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora e Mestra em Educação (Ufpel), Licenciada em Letras Port-Francês (Ufpel). Professora do departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integra os Grupos de Pesquisa Trabalho e Práxis (Ufes), Filosofia, Educação e Práxis Social (Ufpel) e Grupo e Investigação em Política Educacional (Ufsc). E-mail: priscila.chaves.ufes@gmail.com

documento, especialmente en el contexto de la pandemia de COVID-19. Las directrices de la OCDE se comparan con estudios críticos sobre políticas de evaluación a gran escala, y este trabajo forma parte de un conjunto de investigaciones que demuestran cómo las propuestas de la organización internacional para el sistema educativo brasileño, particularmente durante una crisis sanitaria mundial, organizan la educación pública según las demandas de sectores de la burguesía nacional alineados con el capital imperialista. Al adoptar las recomendaciones de la OCDE, Brasil, como país que sobrevive en la periferia del capital imperialista, profundiza su subordinación y, aún más abiertamente, expone la violencia inherente a los procesos de evaluación a gran escala.

**Palabras clave:** Evaluación de la alfabetización. Políticas públicas educativas. OCDE.

*Minha orfandade nua  
para eles isso é um banquete  
(Darwich, 2025, p. 17).*

## Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado que investigou as construções político-ideológicas atribuídas à avaliação e à alfabetização no contexto de aplicação de avaliações externas em turmas do 2º ano do ensino fundamental durante a pandemia de Covid-19 no município de Viana-ES. Para este escrito, em específico, nos concentramos na leitura do relatório *Education Policy Outlook Brasil (2021)*, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A escolha se justifica devido à importância dessa instituição nos processos de gerenciamento e orientação das avaliações em larga escala.

A exigência de aplicação de avaliações durante a pandemia, período marcado pelo sofrimento físico e psíquico, configurava-se como uma forma de violência contra as crianças e trabalhadoras da educação. A necessidade de submetê-las a provas, em um momento em que a própria vida estava em risco, expôs ainda mais a fragilidade de um sistema educacional que prioriza a quantificação, a eficiência e o gerencialismo em detrimento da vida.

No ano de 2020, a pandemia de Covid-19 impactou profundamente o mundo. Diante das orientações dos órgãos internacionais de saúde, as aulas presenciais foram suspensas e, na falta de políticas de contingência em nível federal, houve uma “crise na gestão” em diversas áreas, como na educação. As orientações para a prática docente durante a pandemia eram um verdadeiro suplício. Diante dessa conjuntura, as professoras recorreram a tentativas de desenvolver o ensino por meio de adaptações de modelos de aprendizagem presenciais, virtuais

e híbridos, buscando minimizar as perdas educativas de conteúdo. A ausência das aulas presenciais e do trabalho das professoras transferiu a responsabilidade da aprendizagem em alfabetização para as famílias, que recebiam materiais impressos periodicamente. É importante lembrar que as turmas de 2º ano que foram submetidas às avaliações, no ano de 2021, tiveram pouquíssimas aulas presenciais efetivamente de alfabetização no 1º ano. Esses estudantes estavam sendo submetidos a avaliações em alfabetização sem terem ao menos cursado parte fundamental do ciclo de alfabetização como em anos anteriores.

Para identificarmos as orientações relativas às avaliações em alfabetização, analisamos o documento disponibilizado eletronicamente no *site* oficial da OCDE, a saber: <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>. Esses materiais, quando analisados sob a perspectiva metodológica documental, auxiliam na identificação de padrões, tendências e relações entre diferentes variáveis, contribuindo para a construção de modelos explicativos, o que é possível uma vez que o discurso torna materializados e notáveis os aspectos ideológicos, as representações inexistentes fora das diferentes circunstâncias da linguagem e, se assim o é, as distintas maneiras de compreender o mundo existem e se exteriorizam nas formações discursivas.

Assim, assumimos a metodologia de pesquisa exploratória documental devido às características do objeto em análise. Essa apresenta-se como uma ferramenta para a construção do conhecimento, especialmente ao buscar compreender fenômenos complexos como as políticas de avaliação em alfabetização a partir da análise das manifestações discursivas de documentos oficiais, em que “[...] o plano de manifestação individual é que veicula um plano de conteúdo social” (Fiorin, 2000, p. 42). Desta forma, realizamos as análises utilizando de dados primários, ou seja, o relatório *Education Policy Outlook Brasil* de orientação educacional de enfrentamento a pandemia elaborado pela OCDE em 2021 e lançado durante o Webinário *A Educação brasileira em perspectiva Internacional*, realizado pelas organizações

Todos Pela Educação<sup>4</sup>, o Itaú Social<sup>5</sup> e a OCDE, que assistimos durante os encontros do grupo de pesquisa. Além disso, foram consultadas fontes secundárias, tais como pesquisas e produções acadêmicas já desenvolvidas sobre o tema. Primeiramente, foi exposto o contexto histórico em que o relatório foi produzido, em seguida, estabelecemos categorias empíricas, organizando os dados de forma a evidenciar padrões e tendências. Por fim, essas categorias foram cotejadas a elaborações teóricas que fundamentam a discussão sobre as políticas de avaliação em alfabetização.

Durante o lançamento do relatório, Andreas Schleicher, diretor de Educação da OCDE, destacou a crescente concorrência global no mercado de trabalho, ressaltando que países como China, Vietnã e Índia têm investido significativamente em educação e, conseqüentemente, tornado-se fortes competidores dos brasileiros. Esse evento contou com a participação de Maria Helena Guimarães de Castro (presidente do Conselho Nacional de Educação – CNE), Priscila Cruz (presidente-executiva do Todos Pela Educação) e Angela Dannemann (superintendente do Itaú Social).

O representante da OCDE apontou ainda, que o governo federal brasileiro não tomou medidas suficientes para mitigar os impactos da pandemia de Covid-19 na educação. Em contraste, outros países da OCDE teriam adotado uma série de medidas, como o fornecimento de dispositivos eletrônicos e acesso à internet para estudantes, apoio financeiro às professoras e a flexibilização das avaliações, atestam eles. Por fim, tanto o relatório quanto tais representantes destacaram a participação dos aparelhos de hegemonia, como a mídia, os sindicatos e as organizações da sociedade civil, no desenvolvimento das práticas educacionais diante da ausência do governo federal.

Essas e outras manifestações expõem a forma como são abordadas, sem qualquer pudor,

<sup>4</sup> O Todos pela Educação (TPE), fundado por um grupo de empresários em 2005, sob a máscara de um discurso neutro e técnico, atua como um instrumento de hegemonia da classe empresarial no campo educacional. O movimento busca moldar as políticas públicas educacionais de acordo com os interesses do setor privado, defendendo uma visão restrita de formação humana que prioriza a qualificação para o mercado de trabalho. Ao se infiltrar nas esferas do poder executivo e legislativo, compondo o Estado em perspectiva ampliada, o TPE busca consolidar um modelo neoliberal de educação, que prioriza a lógica do mercado em detrimento das necessidades sociais e da formação integral daqueles que dependem da educação pública.

<sup>5</sup> A Fundação Itaú Social (FIS), constituída em 2000, tem suas raízes no Programa de Apoio Comunitário de 1993. A FIS declara ter como foco a educação pública e atua como um aparelho privado de hegemonia na área da educação, dividindo suas ações em formação, financiamento e produção de conhecimento. Suas decisões são fortemente influenciadas por uma perspectiva economicista e produtivista, devido ao seu Conselho Curador ser formado pelas empresas do grupo

as expectativas dos países imperialistas em relação à educação da classe trabalhadora mais subalternizada na mundialização do capital, sobretudo em período pandêmico, quando a população ainda não tinha acesso sequer à primeira dose das vacinas.

Presenciamos, portanto, uma conjuntura internacional que a temática da avaliação em larga escala ganha a proporção de centralização e domínio do trabalho docente, das práticas escolares e do que é prioridade nos currículos, somando um total de quase uma dezena de testes ao ano e deixando ainda mais expostas suas razões de existir em um momento de necessária preservação da vida.

## A OCDE

Criada em 1961, a OCDE tem sua origem na Organização Europeia de Cooperação Econômica (OEEC), de 1948, cujos objetivos remontam o Plano Marshall no fim da Segunda Guerra Mundial. Esse plano visava à recuperação dos países da Europa, promovida pelos Estados Unidos, e à criação de um ambiente de cooperação econômica entre os países membros, acompanhando o desenvolvimento do Plano Marshall. Com o término desse plano em 1952 e a criação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) em 1949, a OEEC se transformou na OCDE. Essa nova entidade ampliou sua atuação, agregando países fora do continente europeu e fortalecendo a tradição de cooperação entre os países membros. Assim, em 31 de setembro de 1961, em Paris, foi fundada a OCDE, conforme descrito na aba sobre a história da instituição disponibilizada em seu *site* oficial.

Importante considerar que, no imediato pós-Segunda Guerra Mundial decorre uma vasta “[...] expansão de empresas multinacionais que, centradas em países específicos, admitiam participação societária de capitais forâneos”. Entretanto, ao analisar o modo como o capitalismo foi se modificando em concentração e escala, Fontes (2010) reforça o associativismo e a implantação subsidiária em diferentes “[...] países e a atuar tanto no mercado quanto na produção em níveis mundiais, impelindo a um salto organizativo, a formas de gerenciamento ampliadas e resultando em enorme lucratividade”.

Ainda, “[...] o capital financeiro estende assim as suas redes, no sentido literal da palavra, em todos os países do mundo [...]” (Lênin, 1979, p. 665), e isso tem rebatimentos nas mais distintas dimensões da sociabilidade de trabalhadores. Dada a finalidade dos organismos

multilaterais, essas são determinações que não podem ficar de fora da leitura de qualquer de suas ações para a educação pública nos países subalternos nas relações de capitalismo dependente, o que não significa que nesses mesmos países imperialistas as frações da burguesia façam qualquer tipo de ação para que a classe trabalhadora nacional se livre das condições de expropriação e exploração.

A perenidade e extensão da exploração imperialista em direção a países subalternizados foi mudando gradualmente de características. As lutas travadas em nome da descolonização se fortaleceram, mas a exportação de capitais através da intensa atividade de multinacionais não deixou de ser condição para “equilíbrio interno”, que não impediu o acirramento da exploração de trabalhadores em seus territórios em “[...] saltos de produtividade, mas cuja situação social assemelhava-se a uma bolha de bem-estar diante da condição da esmagadora maioria dos trabalhadores dos demais países. Este foi o aspecto mais dramático do acerto intercapitalista então arquitetado” (Fontes, 2010, p.160).

Naquele momento, a atuação de grandes empresas, para além de enormes fonte de lucros e de produção,

[...] aprofundou a divisão internacional do trabalho, modificou a inserção mundial dos países imperialistas, e seu alcance nos demais alterou profundamente a relação entre o campo e a cidade em todo o mundo sob seu raio de ação, introduziu inovações comportamentais e culturais. Resultante não apenas das imposições econômicas do imperialismo, mas também das condições políticas da Guerra Fria, [...] se difundiriam em paralelo à enorme quantidade de agências e entidades internacionais que agiam como suportes diretos ou remotamente indiretos para seus interesses. A sua multinacionalidade dizia respeito sobretudo à escala de operações envolvendo inúmeros países, nos quais as grandes sociedades anônimas implantavam subsidiárias, e não ao controle internacionalizado de tais empresas, o que ocorreu em menor escala e mais lentamente. Interessa ressaltar, por ora, a mudança de escala: a abrangência das atividades de tais capitais se ramificava, espalhando-se mundialmente; as dimensões da concentração e da centralização [...] atingiram patamares inusitados (Fontes, 2010, 164-5).

Mais especificamente no campo educacional, para Hypólito e Jorge (2020), a colaboração entre o Brasil e a OCDE, com o INEP atuando como interlocutor, é um processo contínuo que já ultrapassa duas décadas. A classificação do Brasil como parceiro estratégico pela OCDE ocorreu a partir da assinatura do acordo de cooperação em 2015 e da formalização

do pedido para se tornar membro oficial em 2017. A educação e a alfabetização são particularmente impactadas por essa conjuntura. Por meio dos resultados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), um instrumento internacional de avaliação comparada do desempenho dos estudantes, a OCDE ampliou sua influência e suas ações “[...] como uma estratégia político-ideológica para adaptar os sistemas educacionais aos padrões empresariais [e] [...] difundir sua concepção de educação” (Pereira, 2018, p. 111).

Maués (2016) realiza uma análise aprofundada da evolução histórica das políticas de avaliação da educação básica no Brasil, demonstrando como essas políticas, sob a influência de organismos internacionais e documentos nacionais, adquiriram um caráter cada vez mais central e determinante para a gestão da educação. A autora destaca o papel do Ideb e do Pisa como instrumentos de controle e responsabilização e aponta para a institucionalização dessas avaliações, evidenciada pela sua inclusão no Plano Nacional de Educação. O que há de efetivo nessa aparente urgência em avaliar e por que, em uma primeira dimensão, “[...] estamos formando pessoas para responderem a testes padronizados” (Maués, 2016, p. 457).

### **Os discursos imperialistas e orientações para o Brasil**

O relatório internacional *Education Policy Outlook Brasil* (2021), produzido pela OCDE, propõe-se a analisar de forma comparativa as políticas educacionais do Brasil em relação aos países membros durante a pandemia. Elaborado pela OCDE em parceria com o Itaú Social e o Ministério da Educação do Brasil, o estudo é direcionado a governos, políticos e organizações internacionais. A análise das políticas educacionais no Brasil baseia-se em indicadores da OCDE provenientes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), da Pesquisa de Competências de Adultos (PIAAC), da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) e da publicação *Education at a Glance*. O estudo utiliza informações disponibilizadas pelo Brasil entre 2018 e 2021.

O relatório está organizado em capítulos que discutem temas considerados centrais para a organização: estudantes, instituições e sistema educacional. Cada capítulo segue uma estrutura similar, na qual o título apresenta o tema principal, seguido de um texto aprofundado baseado em dados muito selecionados, além de um quadro comparativo que destaca a posição do Brasil em relação aos demais países da OCDE, indicando pontos fortes, fracos e lições que

poderiam ser aprendidas com outras nações em “experiências exitosas”. Entre os temas abordados estão: equidade e qualidade, preparação dos estudantes para o futuro, melhoria escolar, avaliação, governança e financiamento. Considerando que o foco desta pesquisa são as avaliações em alfabetização, realizamos a leitura de todos os capítulos destacando os pontos que apresentam relação mais intrínseca com o tema.

O relatório inicia exaltando o crescimento dos índices brasileiros nos anos anteriores à pandemia, apresentando gráficos que ilustram as prioridades educacionais. Desde o início, é possível observar a importância dada aos índices relacionados às avaliações em alfabetização. Desde sua primeira participação no PISA, segundo os autores, o Brasil manteve o desempenho dos alunos em leitura. Em 2018, a pontuação média foi de 413 pontos, e a média da OCDE, de 487. Essa é a leitura positiva que se faz, uma vez que a amostra do PISA 2018 cobriu 65% dos estudantes de 15 anos de idade no Brasil, contra 53% em 2000 (OCDE, 2021, p. 4). O texto revela que as notas de alfabetização das crianças brasileiras estão abaixo da média estipulada pela organização. Porém, a “participação” ou a quantidade de crianças avaliadas apresenta elevação numérica expressiva, bem como deseja o OM.

Ao destacar esse ponto, o documento evidencia o objetivo em fortalecer os mecanismos de controle das políticas brasileiras, alinhando-as aos interesses dos países imperialistas e reafirmando o compromisso de frações das burguesias nacionais na divisão internacional do trabalho. Maués (2011) realiza uma análise crítica dos discursos da OCDE sobre educação e formação docente, a partir dos resultados da avaliação Pisa. Nos documentos analisados pela autora, a OCDE estabelece uma relação direta entre educação e crescimento econômico, valorizando a educação como um investimento em capital humano (Schultz, 1967, 1973). Nessa relação, para a organização, a educação não apenas forma indivíduos mais qualificados para o mercado de trabalho, mas também contribui para a construção de um capital social mais robusto, o que favoreceria a cooperação e a inovação, *slogans* bastante correntes da perspectiva gerencialista.

Zanardini (2008) critica a forma como as políticas educacionais, determinadas pela relação de exploração capital-trabalho, tendem a individualizar a responsabilidade pelo fracasso escolar, colocando o foco nas professoras. O autor argumenta que essa abordagem, centrada em medidas de controle e regulação, desconsidera a complexidade do processo de



ensino e aprendizagem e a necessidade de propostas mais abrangentes para melhorar a qualidade da educação.

Ao adentrarmos a leitura mais sistemática do documento, temos, no capítulo “Equidade e Qualidade”, o subtítulo já apresenta o caráter comparativo e mensurador: “[...] o Brasil aumentou a participação na educação, mas as desigualdades multidimensionais persistem” (OCDE, 2021, p. 11). O texto inicia afirmando que “[...] o fortalecimento do desempenho de todos os alunos surgiu como uma prioridade para as políticas em vários países da OCDE a partir de 2014” (OCDE, 2021, p. 11). Em seguida, reitera que, embora o Brasil tenha ampliado a participação em avaliações de alfabetização, ainda não alcançou a média da OCDE. Os autores sugerem que maiores esforços nas políticas de educação e no cuidado na primeira infância podem ajudar a melhorar os resultados nas avaliações, recomendando a ampliação de matrículas na educação infantil. No parágrafo seguinte, os autores argumentam:

De acordo com as evidências da OCDE, algumas políticas em nível de sistema educacional podem favorecer resultados equitativos, como um período mais longo de ensino básico obrigatório, e restrição de práticas como seleção acadêmica e agrupamento de turmas por níveis de desempenho (OCDE, 2021, p. 11).

Novamente, o problema da educação brasileira é restringido aos desempenhos nas avaliações e o texto aponta que a repetência de série, considerada como “prática relativamente frequente no Brasil”, afeta os dados de equidade, apresentando os dados comparativos de desempenho dos alunos sob o recorte social.

O Brasil também sofre a segregação escolar informal, com um índice de isolamento acima da média para alunos com alto desempenho (taxa de 0,30, quando a média é de 0,21) e os que são favorecidos socioeconomicamente (taxa de 0,33, quando a média é de 0,19) (OCDE, 2021, p. 11).

Em seguida, o relatório compara o desempenho entre as escolas públicas e particulares do Brasil, concluindo que os alunos das instituições privadas “[...] registraram 37 pontos a mais em leitura no Pisa” em relação aos demais. Ainda em relação à equidade, o texto apresenta dados quantitativos sob o recorte geográfico e racial em uma quase indistinção entre o que é determinação social e o que dela resulta. Indistinção essa ainda mais plasmada pelo uso de eufemismos como “favorecidos” e “menos favorecidos”.

A desvantagem socioeconômica está fortemente relacionada ao baixo desempenho no Brasil, explicando 14% da variância nas pontuações de leitura no PISA 2018, enquanto a média em toda a OCDE é de 12%. Os alunos favorecidos superaram seus colegas menos favorecidos em 97 pontos em leitura no Brasil, contrastando com essa diferença na média da OCDE de 89 pontos (OCDE, 2021, p. 11).

A visão da “desvantagem socioeconômica” como a principal causa do baixo desempenho em avaliações, comum da racionalidade capitalista, serve para individualizar a responsabilidade pelo fracasso escolar, desconsiderando as relações de exploração capital-trabalho, estruturais e estruturantes das políticas públicas promovidas que têm serventia para manutenção da condição de subalternidade. Esse discurso justifica a permanência de modos de funcionamento da educação pública que, de forma hegemônica, reproduz a divisão da sociedade em classes.

Estamos tratando da luta de classes levada à frente desde acordos mundializados<sup>6</sup> até o *miúdo* do tipo de avaliação a que são submetidas as crianças nas instituições escolares. A ênfase na aplicação de testes padronizados reforça a meritocracia individual, nega as disparidades estruturais que impedem que alunos de famílias mais expropriadas alcancem seu pleno potencial de desenvolvimento humano até mesmo em tarefas instrumentais e reducionistas como essas em tela. O capítulo termina com uma pequena análise sobre o impacto da ausência de aulas presenciais durante a pandemia, bastante utilizado como justificção para o acirramento do controle avaliativo.

O prolongado fechamento das escolas durante a COVID-19 provavelmente acentuou essas desigualdades. Cerca de 30% dos alunos menos favorecidos no Brasil, assim como aqueles em escolas rurais, relataram ter acesso a um 56 computador em casa para os trabalhos escolares em 2018, contrapondo-se a quase 90% dos alunos favorecidos ou em escolas particulares (OCDE, 2021, p. 11).

---

<sup>6</sup> A categoria de mundialização do capital é mais bem elaborada que aquelas que abordam, de forma menos radical, o neoliberalismo ou políticas neoliberais. Segundo Fontes (2010, p. 154), ela “[...] procura dar conta do duplo fenômeno (globalização e neoliberalismo), com viés fortemente crítico, associando-a à expansão de um certo tipo de capitalismo (financeirizado), a um certo tipo de política e de ideologia (neoliberal) sem eliminar as características do imperialismo”. A autora faz referência às formulações de François Chesnais, tomado como principal autor crítico a introduzir a noção. Segundo ela, essa é justificada “pela contraposição ao termo globalização, de origem anglo-saxônica, mantendo, porém, a amplitude mundial do fenômeno”. No entanto, para Fontes (2010, p. 154) o termo “[...] retira a centralidade dos conceitos de capitalismo e de imperialismo, que cumprem ainda um papel central”.

A afirmação é seguida da recomendação de que, para o enfrentamento do impacto da pobreza no desempenho das provas, o Brasil deve priorizar “grupos específicos para receber auxílio ou recursos direcionados” e “incentivos a respostas individuais”. Assim, o relatório propõe atuações com foco em grupos específicos sob o rótulo da equidade, desviando a atenção das causas estruturais do que aparece na superfície discursiva tão somente como “desigualdades” e/ou “vulnerabilidades”, enquanto permanecem dissimuladas e vão sendo atualizadas as bases econômicas de tais “mazelas” sem atacar as raízes do problema. As políticas públicas, então, tornam-se medidas paliativas e, nesse caso, ocorre a abertura de grandes negócios para os capitais de ensino e oligopólios especializados em vender tecnologias digitais para a educação, que também lograram outro grau de escala do domínio e da direção do trabalho docente.

Após esse trecho sobre a questão da pandemia, o documento apresenta um quadro intitulado “Qual é a posição do Brasil quanto à equidade e qualidade na educação?”, no qual os autores destacam os principais pontos fortes da educação brasileira, como o aumento dos números de matrículas e a extensão do ensino básico obrigatório. Em contrapartida, são mencionados os principais desafios, como elevar o desempenho dos estudantes, ampliar o acesso à educação infantil e elevar sua qualidade, além de abordar o caráter interseccional das desigualdades. A partir dessas constatações, os autores desenvolvem um parágrafo para cada item, com a análise dos indicadores e orientações a partir de exemplos internacionais.

De acordo com o relatório, para elevar o desempenho dos estudantes, por exemplo, é preciso “[...] definir os resultados educacionais como meta principal, em vez de concentrar-se no aumento dos gastos” (OCDE, 2021, p. 13). A Irlanda é apontada como referência nesse sentido, pois “[...] definiu metas de desempenho para a leitura e a numeracia nos ensinos fundamental e médio a serem atingidas até 2020 [...]” (OCDE, 2021, p. 13) e mobilizou esforços para:

[...] capacitação de professores, desenvolvimento de gestores escolares, envolvimento de pais e comunidades, esclarecimentos de expectativas curriculares, mobilização de ferramentas de avaliação e direcionamento dos apoios com base nas necessidades (OCDE, 2021, p. 13).

O documento enfatiza que essas ações facilitaram “o monitoramento contínuo”, ilustrando como o resultado da avaliação fez com que a política de educação sofresse uma adaptação para conseguir alcançar o índice de desempenho dos estudantes, mas, ao final, alcançou o efetivo objetivo que é o monitoramento e controle. Os autores sugerem que essa estratégia também poderia ser seguida no Brasil para a implementação da Política Nacional de Alfabetização de 2019, ainda em vigor naquele momento. Para ampliar o acesso à educação infantil e elevar sua qualidade, o relatório recomenda a “[...] implementação de sistemas de monitoramento, que é um princípio de ação fundamental”. Nesse contexto, a Alemanha é apresentada como exemplo internacional que “[...] criou um fundo exclusivo de 5,5 bilhões de euros e fez acordos individuais com os Länder (estados), permitindo-lhes receber e investir verbas segundo as necessidades, realidades e prioridades locais” (OCDE, 2021, p. 13). Para os autores, essa medida pode ser implementada no Brasil, principalmente no Plano Nacional pela Primeira Infância, criando “[...] um mecanismo por meio do qual o avanço e as ações podem ser monitorados” para promover maior eficiência.

O termo não referido nessa seção pelo documento, mas que caminha *pari passu* com a instrução da eficiência, é a descentralização, medida que dotaria de flexibilidade a estrutura burocrática das instituições, trazendo agilidade e superando a morosidade e ineficiência do Estado. Segundo Shiroma e Santos (2014, p. 37), a “[...] *school based management* foi uma estratégia recomendada pelo Banco Mundial para as reformas educativas inspirando políticas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o PDE-Escola (BRASIL, 2006) que evocam separadamente as unidades escolares”. Esse tipo de fenômeno promove a substituição da “[...] noção de rede pública de ensino, [que] deixa de ser referência ao conjunto de professores” e fragmenta os sujeitos envolvidos, além desresponsabilização do Estado pelos aportes financeiros para o funcionamento dessas instituições de ensino, o que, por óbvio, não somente não significa que não as regulará como o que tem acontecido é que esse controle se acirra ainda mais. Isto é, na lógica da eficiência e da descentralização, uma vez que o Estado lhes confere a famigerada “[...] autonomia, autorizam-se as unidades escolares a captarem recursos privados, induzindo-as à adoção de práticas gerencialistas” e à “[...] participação dos cidadãos na ‘pequena’ política”, voltada às ações pontuais e perdendo de vista as relações entre transformações educacionais e estruturais” (Shiroma e Santos, 2014, p. 38). Há que se

considerar, ainda, o rebatimento que isso provoca na sociabilidade própria da “cidadania responsável” que, no movimento de refuncionalização da escola, nas características e “tarefas sociais” de países periféricos, se difunde tal sociabilidade, ética e moral cidadãs, cuja base de sustentação é essencialmente a traiçoeira colaboração de classe.

Ao propor a adoção de um modelo de avaliação semelhante ao português, o relatório reforça a importância de mecanismos de responsabilização e de planejamento estratégico para a melhoria dessa qualidade da educação, pautada na eficiência. No entanto, ao priorizar a racionalidade técnica e instrumental (Adorno e Horkheimer, 1985), o documento dissimula as determinações sociais, econômicas e políticas que influenciam o desempenho escolar, limitando assim a sua capacidade de promover mudanças mais profundas e equitativas. A afamada qualidade da educação, reificada em “[...] aspectos técnicos e mensuráveis e ao preparo adequado de ‘recursos humanos’ [...]” (Evangelista, 2014, p. 30) ganha ainda mais fôlego com o refinamento dos processos avaliativos mediados e acelerados por “facilitações tecnológicas”.

O segundo capítulo do relatório, intitulado “Preparação dos estudantes para o futuro”, é acompanhado pelo subtítulo “O Brasil colhe bons resultados em educação, mas as baixas taxas de conclusão limitam seu impacto”. É interessante destacar que os chamados “bons resultados de educação” se referem, na verdade, aos bons resultados de “desempenho” nas avaliações, negativamente impactados pelas taxas de conclusão.

O quadro que finaliza o capítulo questiona: “qual é a posição do Brasil quanto à preparação dos estudantes para o futuro?”. A resposta é desenvolvida em dois tópicos: no primeiro, pontos fortes principais, o relatório afirma que no Brasil “o retorno educacional é alto em relação à inserção no mercado de trabalho e ganhos financeiros” (OCDE, 2021, p.17). Já os principais desafios incluem a evasão e não conclusão, matrículas, qualidade em toda a oferta de educação e alinhamento da oferta e demanda de habilidades. Para reduzir a evasão e o abandono escolar, a diretriz permanece a mesma: sugere-se que o Brasil siga o exemplo da Letônia, onde se oferece um apoio individual aos estudantes em situação de risco e possui “uma base de dados coordenada promove o compartilhamento de informações entre instituições e governos locais e nacionais, além de auxiliar na avaliação contínua de diferentes medidas”. Segundo os autores, essas ações poderiam “engordar” a Busca Ativa Escolar.

No capítulo 3, intitulado “Melhoria escolar: os estudantes no Brasil veem seus professores de forma positiva, mas os educadores poderiam receber mais apoio em sua prática”, há a seguinte indicação: a forma que os alunos e diretores percebem os professores “se correlaciona com um aumento nas pontuações de leitura de 30 pontos em comparação com um aumento médio da OCDE de 8 pontos” (OCDE, 2021, p. 20). Segundo Evangelista (2014), “ao individualizar as ações de professores, os reformadores tentam esvaziar o sentido político do ensino e abordá-lo como uma questão meramente técnica” (Evangelista, 2014, p. 32). Nesse sentido, Freitas (2009) aponta um caminho possível ao relacionar os resultados das avaliações à função do docente.

Para o relatório, “gestores escolares de boa qualidade é imprescindível para melhorar os ambientes de aprendizagem e promover uma gestão escolar eficaz”. Essa afirmação é apresentada seguida de dados quantitativos que evidenciam os desafios que a realidade brasileira encontra em relação ao trabalho dos diretores escolares. Desta forma, o relatório desvia o foco das questões estruturais, como as desigualdades sociais, o subfinanciamento da educação e a mercantilização do ensino, para aspectos particulares atribuídos a gestão escolar.

Compreendemos que a falta de recursos, a precarização do trabalho e a pressão por resultados são expressões das desigualdades sociais e da busca por lucro. Neste sentido, os autores argumentam que a “presença de professores altamente qualificados e engajados é imprescindível em todo sistema educacional” (OCDE, 2021, p. 20) e apresentam dados: a maioria dos professores no Brasil são mulheres (77%), têm idade média de 33 anos, possuem ensino superior (92%). O relatório afirma que a carreira de professor no Brasil não é muito atraente para os melhores alunos. Os docentes brasileiros participam de atividades de formação continuada, embora não sejam de boa qualidade. Antes de finalizar, o texto questiona: “Qual é a posição do Brasil quanto à melhoria da escola?” nesta parte são destacados os desafios: cultivar contextos de aprendizagem mais positivos, profissionalizar a função do gestor escolar por meio de processos de seleção e formação, oferecer formação continuada de qualidade e tornar a docência mais atrativa. A fim de solucionar esses problemas, o Brasil é orientado a seguir o exemplo da Alemanha, que “proporcionou, aos estudantes menos favorecidos, atividades extracurriculares” dirigidas por instituições particulares que, durante “[...] a pandemia da COVID-19, proporcionou um apoio muito importante aos estudantes menos

favorecidos quando eles mais precisavam”. O relatório orienta o retorno da política brasileira denominada Programa Novo Mais Educação<sup>7</sup>, que apresenta certa semelhança com a iniciativa alemã. Outro exemplo para o Brasil, especificamente sobre o aperfeiçoamento das competências dos gestores escolares, é o Chile, que “[...] introduziu várias reformas destinadas a fortalecer os gestores escolares, empenhando-se em melhorar e incentivar sua formação [...]” (OCDE, 2021, p. 22) incluindo “[...] salários mais altos, processo competitivo de seleção e maiores responsabilidades e poderes”. Assim, o Brasil poderia iniciar a implementação da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.<sup>8</sup>

O texto, assim indica que para o aperfeiçoamento das qualificações, habilidades e formação dos professores, o Brasil poderia criar “[...] normas claramente definidas relativas ao que os professores precisam saber e fazer [...]” e seguir o exemplo da Austrália, que “[...] introduziu reformas concentradas na garantia de qualidade, fortaleceu a seleção (por ex.: com a introdução de um teste nacional de leitura e numeracia), ampliou os componentes práticos e tornou a avaliação final mais robusta”. Os autores ainda acrescentam que é preciso aumentar a *accountability* das instituições de ensino e tornar mais rigorosa a avaliação dos candidatos, a fim de fortalecer a responsabilidade compartilhada entre os atores educacionais para a elevação dos padrões nas avaliações em larga escala.

No capítulo intitulado “Avaliação”, o relatório apresenta a seguinte máxima: “O Brasil tem uma forte avaliação em nível de sistema educacional, mas há espaço para abordagens mais formativas nas instituições” (OCDE, 2021, p. 26). Essa afirmação, embora à primeira vista pareça positiva, sabe-se que a “forte avaliação” refere-se a indicadores quantitativos, como índices de alfabetização, provenientes das avaliações externas, e, portanto, legitima as políticas educacionais pró-reprodução capitalista para a que enfatizam e dão primazia à gestão por resultados, à competitividade e à padronização. Paralelamente, a frase indica que “[...] há espaço para abordagens mais formativas”. E emprega o termo “formativa” no discurso oficial

<sup>7</sup> O Programa Novo Mais Educação foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) lançada em 2016 com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. A ideia era ampliar a jornada escolar e oferecer atividades complementares que auxiliassem no desenvolvimento dos estudantes nessas áreas.

<sup>8</sup> A Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2021. Ela estabelece um conjunto de habilidades e conhecimentos que os diretores escolares devem possuir para exercer suas funções de forma eficaz e eficiente.

buscando a construção de uma imagem do sistema educacional brasileiro que está preocupado com o desenvolvimento integral do indivíduo a partir de um discurso educacional comodificado, mascarando dissimulando a fundamental função/finalidade última da educação no sistema capitalista: reproduzir a mercadoria mais valiosa e *sui generis* do capitalismo de forma mais eficiente possível e ao menor custo.

Os autores citam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) e a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES) como exemplos de avaliação do sistema educacional brasileiro, além do censo escolar realizado pelo INEP e das avaliações padronizadas municipais, todas, segundo eles, “[...] avaliação como ferramenta de gestão educacional” (OCDE, 2021, p. 26). Os autores recomendam “[...] desenvolver um marco coerente de avaliação e diagnóstico abrangendo todo o sistema de ensino”. Inescapavelmente essa é, para eles, “[...] uma prioridade para o Brasil” (OCDE, 2021, p. 26). Em relação às avaliações escolares, o relatório menciona o Índice Nacional da Educação Básica (IDEB) como uma das ferramentas brasileiras de avaliação educacional, índice calculado com base nos resultados do Saeb e nas taxas de transição escolar.

O texto também apresenta a contradição entre a avaliação escolar interna, realizada pela própria escola, e a avaliação externa, conduzida por órgãos externos. Nesse sentido, apontam que a avaliação educacional brasileira poderia ser aprimorada para abordar com mais eficácia políticas e proposições de *equidade*, palavra gentil que escamoteia o que é estrutural e estruturante no modo de produção capitalista.

No quadro que encerra o capítulo, é feito o questionamento: Qual é a posição do Brasil quanto à avaliação na educação? A resposta destaca como principais “desafios” “ajudar” os educadores a se envolverem com os dados de monitoramento e fortalecer o uso da avaliação dos estudantes para auxiliar na aprendizagem.

A recomendação do relatório é que o Brasil se empenhe na “[...] criação de agências e mecanismos de garantia da qualidade [...]” (OCDE, 2021, p. 28) e siga o exemplo da Austrália, que criou Marco Nacional para a Qualidade na Educação Infantil para avaliação e melhoria da qualidade desta etapa, e do Reino Unido, que possui uma instituição sem fins lucrativos que desenvolve e utiliza evidências para melhorar a “equidade na educação”.



A fundação recebe financiamento do governo e de outras fontes para realizar ações e pesquisas documentais, extraindo informações que servem como ferramentas para educadores e legisladores. Essas informações proporcionam uma visão geral da força da evidência em que se baseia uma determinada linha de ação e identificam soluções de políticas de baixo custo e alto impacto. O trabalho ajuda as escolas e autoridades municipais na implementação de políticas importantes: uma série de evidências analisa como um financiamento escolar extra para estudantes menos favorecidos pode ser aplicado da forma mais impactante. Também dá subsídios à formulação de políticas: as evidências sobre intervenções corretivas eficazes no período pré-pandemia foram usadas na elaboração do *National Tutoring Programme* (Programa Nacional de Tutoria) do governo para ajudar na recuperação da aprendizagem após a pandemia (OCDE, 2021, p. 28).

Essa recomendação exemplifica como a OCDE atua em benefício dos aparelhos de hegemonia (Gramsci, 2016) ao sugerir que, para a melhoria dos resultados nas avaliações externas, pessoas jurídicas, aparentemente sem fins lucrativos, podem coletar dados que serão usados para a implementação de políticas públicas. Carvalho, Algebaile e Carvalho (2024), ao analisar a obra de Gramsci, destacam que a sociedade civil, compreendida como parte da superestrutura do Estado integral, engloba um conjunto de instituições privadas que exercem um papel fundamental na manutenção da hegemonia de um grupo dominante. Essas instituições, denominadas aparelhos privados de hegemonia (APH) podem ser sindicatos, igrejas e meios de comunicação de massa, ou aparelhos outros que atuam conformando consciências e difundindo valores e ideias para legitimar a sociabilidade, seja ela burguesa ou proletária. Outro exemplo internacional é a Noruega, que possui um programa de apoio ao município semelhante ao PAES, que acontece no Espírito Santo.

O governo nacional definiu princípios norteadores, organizou seminários e conferências para os municípios participantes e ofereceu formação e recursos *on-line* para as escolas. As autoridades municipais, por sua vez, criaram redes de aprendizagem que combinavam atividades de formação continuada, compartilhamento de conhecimentos e reflexão na pandemia (OCDE, 2021, p. 28).

O penúltimo capítulo do relatório, intitulado “Governança”, afirma que o “Brasil tem uma complexa rede de atores que poderiam se beneficiar de relações mais claramente definidas” (OCDE, 2021, p. 30). O texto inicia abordando a governança descentralizada que há no Brasil e então aqui o termo, debatido por nós cujo sentido nos é dado junto à ideia de

eficiência, é efetivamente assumido. Para os autores, essa descentralização ocorre devido à extensão do território brasileiro, o que gera dúvidas sobre quem é responsável pelo quê, como aqui foi comentado. O relatório pontua, nesse sentido, que é preciso conferir mais autonomia às escolas e recomenda que o governo federal defina metas e regras gerais, além da criação de um Sistema Nacional de Educação. Apelos muito semelhantes àqueles que vem dando o tom, razão e fundamento aos últimos Planos Nacionais de Educação, tanto o que está em finalização (Brasil, 2014) quanto o que, neste momento, encontra-se em tramitação (Brasil, 2024).

Assim, em resposta à pergunta que finaliza o capítulo “qual é a posição do Brasil quanto à governança da educação?” o texto destaca como pontos fortes principais o papel importante que o governo federal desempenha definindo diretrizes ou normas em busca de maior consistência. Porém, entre os principais desafios, para os propositores estão a coerência e alinhamento dos agentes para promover estruturas de colaboração vertical e horizontal que ajudem na melhoria da qualidade. Para superar essas limitações, é recomendado ao governo brasileiro o exemplo da Nova Zelândia, que desenvolveu um projeto para a administração do sistema educacional, como foco na divisão de responsabilidades dentro do sistema educacional. Outro bom exemplo a ser seguido seria o modelo adotado pela Irlanda, que:

[...] incentiva as escolas a colaborarem em grupos locais que incluam os vários níveis. Cada grupo apresenta uma proposta inovadora em áreas-alvo definidas pelo governo para receber financiamento de até 20 mil euros (55 mil euros para escolas menos favorecidas). Os métodos usados para avaliar os diferentes eixos são autoavaliação e relatórios regulares das escolas participantes, avaliações nacionais anuais sintetizadas e avaliações externas independentes (OCDE, 2021, p. 32).

O excerto revela a complexidade de relações sociais e de poder que permeiam o sistema educacional. A proposta de colaboração entre escolas em grupos locais, embora aparentemente promissora, evidencia a tentativa de mitigar as desigualdades existentes no sistema educacional no modelo capitalista da maneira menos onerosa possível para o fundo público, sem alteração alguma das estruturas econômicas. A retórica da inovação, da colaboração e da avaliação, ao ser utilizada de forma indiscriminada, não só serve como cortina de fumaça para obscurecer as profundas desigualdades e contradições que permeiam o sistema educacional, mas fazem o papel social de educar o consenso, de formar o ethos gerencialista que, como afirmamos,

refuncionalizar as tarefas da escola no paradigma da *formação cidadã*, a um custo cada vez menor e a uma socialidade cada vez mais concorrencial.

Por fim, o último capítulo do relatório, intitulado “Financiamento”, afirma que o Brasil demonstrou comprometimento para preservar o financiamento da educação e a redistribuição, mas que as ineficiências reduzem o impacto. A OCDE afirma que o Brasil investe um valor maior do que a média dos países membros, mas recomenda que “[...] há necessidade de monitoramento e *accountability* mais robustos, vinculando os gastos com educação” (OCDE, 2021, p. 35). Para os autores, o valor reservado para a educação básica foi prejudicado pela “[...] descentralização combinada com uma forte variação regional socioeconômica [que] causou grandes disparidades de financiamento entre os estados e dentro deles” (OCDE, 2021, p. 35). Para superar essa limitação, a OCDE sugere que “[...] os mecanismos de financiamento baseados em desempenho, pioneiros em alguns estados, podem inspirar os entes subnacionais” (OCDE, 2021, p. 35).

No quadro final “Qual é a posição do Brasil quanto ao financiamento da educação?”, o relatório destaca como pontos fortes principais a grande parcela da riqueza nacional investida pelo Brasil e as políticas redistributivas que ajudam a “[...] reduzir as desigualdades dentro de um regime de financiamento descentralizado” (OCDE, 2021, 65 p. 37). A orientação é que o Brasil siga o exemplo da Áustria, que desenvolveu um novo conjunto de princípios baseados em orçamento orientado por metas.

Através desse mecanismo, o orçamento federal é definido a partir de um conjunto de metas de políticas, com indicadores quantitativos e qualitativos específicos, que serve como diretriz para a elaboração de políticas e a promoção de mais transparência na avaliação do desempenho do governo. No caso da educação, o orçamento de 2015 incluiu duas metas referentes às políticas: elevar o nível da educação dos estudantes e aumentar a equidade e a igualdade de gênero na educação. Havia três indicadores para cada uma delas, como taxa de conclusão do ensino médio e proporção de estudantes que ingressavam no ensino superior (OCDE, 2021, p. 37).

Outro exemplo para aumentar a equidade na alocação de recursos, de acordo com o relatório, vem da Alemanha, que “[...] oferece dotações orçamentárias extras a escolas menos favorecidas, selecionadas com base na composição socioeconômica do corpo discente ou na área geográfica” (OCDE, 2021, p. 37). Para ser contemplado por esse valor extra, as escolas

precisam elaborar um projeto para utilização dos valores e um “[...] componente extra baseado no desempenho é concedido se a escola atingir suas metas” (OCDE, 2021, p. 37).

### **Para além da aparência fenomênica**

Esse projeto de educação representa a subordinação da formação humana às determinações para a perpetuação do capital-imperialismo. Pela via da criação de novas cadeias de produção de valor, cujos vaticinadores são representados por grupos econômicos, enxergam na tecnologia o melhor caminho para a aceleração vertiginosa das condições de competitividade e controle da produção da força de trabalho.

Os enlaces políticos estabelecidos com a OCDE, que condicionam a permanência dos países membros ao cumprimento de determinados códigos, contribuem para a manutenção da dependência econômica e da divisão internacional do trabalho. Divisão essa que responde à necessária articulação entre os interesses das frações dominantes nos centros hegemônicos e aqueles que dominam nas sociedades dependentes, uma vez que a dominação totalmente heterônoma é impraticável, em princípio (Marini, 2013).

A dominação econômica internacional só é possível quando encontra apoio nos setores nacionais que dela se beneficiam. Para entendermos o que aqui nos interessa no que consiste na atuação dos OMs, é importante apontar a necessária correspondência entre os interesses da dominação, com todos os seus investimentos em Estados capitalistas dependentes, e os dos 'dominadores dominados' (Dos Santos, 1973). Daí o caráter concreto da atuação da burguesia internacional nos países dependentes, que se materializa na regulação de parte do que acontece até na última sala de aula, por mais interiorana que seja. A Educação não só não escapa dos compromissos na tarefa de sustentação dessa dominação como constitui elemento nuclear ao seu projeto a longo prazo. Resultado dessa dominação é também a concentração de atividades de maior valor nos países de capitalismo central e pela especialização dos países periféricos em atividades de menor valor, que muito estrategicamente é reforçada pelas políticas e recomendações da OCDE.

Numa sociedade cujos produtos assumem genericamente a forma da mercadoria, isto é, numa sociedade de produtores de mercadorias, essa diferença qualitativa dos trabalhos úteis, executados separadamente uns dos outros como negócios privados de produtores independentes,

desenvolve-se como um sistema complexo, uma divisão social do trabalho (Marx, 2013, p. 166).

Por meio de avaliações periódicas dos países membros, mede-se o cumprimento ou não dos padrões estabelecidos. Essa avaliação constante exerce pressão sobre os países para que se adequem às diretrizes que garantem, em alguma medida, esse processo de dominação a que nos referimos. Segundo Fernandes (1976), a contrarrevolução de 1964, combinada com o desenvolvimento econômico acelerado, resultou em profundas transformações na estrutura social, econômica e política do Brasil. Essas mudanças, na visão do autor, atendiam aos interesses das classes burguesas, que buscavam consolidar seu poder e garantir a continuidade do sistema capitalista.

A padronização dos currículos escolares, com foco em habilidades e competências, e a formação de mão de obra minimamente qualificada para atender às demandas da reprodução do sistema produtivo, constitui um dos exemplos que mais nos interessa das orientações e destinações dessa organização. O que ganha mediação e maior materialidade ao lermos o relatório abordado por este texto.

### **Considerações**

Na virada do século acelerou-se o processo de mudanças que vêm ocorrendo na educação pública brasileira, o que tem evidenciado, cada vez com maior frequência, a presença de distintas formas organizativas e jurídicas pelas quais atuam as frações da burguesia no interior da sociedade civil (Guimarães; Tilton; Chaves, 2025). Para a compreensão desse processo, é indispensável o reconhecimento do Estado em sua integralidade e da reafirmação da sociabilidade burguesa como a única factível para explicar a realidade, sem o que não se pode compreender o lugar, o fácil trânsito, a eficácia e a celeridade das avaliações em larga escala nos países dependentes.

No Brasil, a partir da década de 1990, com a abertura econômica e a adoção de políticas neoliberais, o Estado passou a assumir um papel mais restrito, relegando cada vez mais responsabilidades para os aparelhos privados de hegemonia burgueses. Essa gestão, marcada pela descentralização, fez com que o Estado fosse reconfigurado, atuando como um fiscalizador do serviço ofertado pelas redes privadas.

A partir do ano de 2021, depois da pandemia de COVID-19, presenciamos a

intensificação da atuação de aparelhos privados de hegemonia (APHs) na área da educação básica. A suspensão das aulas presenciais e a conseqüente necessidade de alternativas pedagógicas *online* impulsionaram significativamente a oferta de soluções educacionais por parte de empresas privadas. É este modelo de gestão que é constantemente defendido pelos discursos imperialistas evidenciados no relatório em tela.

Mesmo diante da pandemia, a abordagem orientada ao Brasil foi plenamente negociada pelas frações da burguesia e categorias como a eficiência, medida por meio de avaliações padronizadas, descentralização e a gestão centralizada baseada em dados quantitativos, foram salvaguardadas. Essa perspectiva, que prioriza resultados padronizados e a lógica empresarial, pouco se alterou ao longo dos anos. No entanto, em período pandêmico, momento em que a luta de classes pelo direito de proteção da vida se acirra, o grau de controle, monitoramento e cobrança de resultados foram ainda mais violentos. A ênfase nas avaliações externas e padronizadas, como o Saeb e o PISA, reafirma a preocupação com a quantificação dos resultados em relação à alfabetização brasileira, seja quais forem as condições sanitárias de sobrevivência da classe trabalhadora. De igual modo, a responsabilização individual das escolas e dos professores, combinada com a busca por soluções técnicas e instrumentais, ao mesmo tempo que obscurece as raízes estruturais dos problemas educacionais, promove a falsa coexistência harmoniosa entre frações da burguesia e classe trabalhadora.

Soma-se a isso, a tentativa de análise comparativa das políticas educacionais do Brasil com as de outros países pelos organismos multilaterais. Essas são, em geral, desenvolvidas a partir de parâmetros desiguais e, portanto, estéreis para nossas necessidades. Uma das principais conclusões do relatório é a recorrente afirmação de que o Brasil está atrás de outros países da OCDE em termos de equidade e qualidade da educação, sobretudo devido à especificidade do Brasil em comparação com os demais locais em termos de “desigualdade socioeconômica”, qualidade da formação inicial de professoras e a falta de recursos para a educação. Todos constituem sínteses parciais que escamoteiam nossas condições de trabalho, formação e reprodução da vida.

O que ficou ainda mais explícito ao longo da leitura da nossa empiria foi a tão recomendada criação de agências e mecanismos de garantia da qualidade, inspirando-se em diversas experiências internacionais. Leia-se: mais regulação! Essa proposta, além de

fortalecer o papel de instituições privadas na gestão da educação pública, leva à maior precarização das condições de trabalho de professores/as, à intensificação da competição entre as escolas, que muitas já se pautam pelas regras de bonificação que advêm de resultados de tais processos, e a conformação com cada vez menos mediações à sociabilidade burguesa. Além de pavimentar ainda mais o caminho para a privatização não clássica da educação pública para a atuação de empresas privadas que ofertam “soluções” e “serviços educacionais”.

Após a pandemia, diversas orientações que vimos no relatório da OCDE foram efetivamente ajustadas no contexto educacional. Houve uma intensificação considerável do controle docente por meio de tecnologias, bem como do número de avaliações de alfabetização. Além disso, a formação de gestores passou a focar na leitura de dados estatísticos provenientes dessas avaliações. Nesse cenário, a atuação de empresas privadas, que oferecem serviços como materiais de preparação para provas e formação de profissionais, tornou-se uma máxima tão intensa que suas "soluções educacionais" já se fossilizaram e organicamente compõem o trabalho de docentes e dirigentes das instituições escolares.

A leitura dessa espécie de orientações, comparações e todo tipo de expressão político-econômico-ideológica empreendida por organismos responsáveis por manter as relações de dependência nos interessa para que os fenômenos educativos possam ser compreendidos em relações de *totalidade*. Isto é, a lógica pautada pelo caráter dependente dos Estados latino-americanos não só está presente nas políticas educacionais como constitui a mais substantiva determinação na definição e compreensão desses fenômenos. Assim se reconhece a brutal violência das práticas avaliativas dessa espécie. Cuidado, cuidado com a nossa fome e nossa raiva (Darwich, 2025).

## Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3Iym7Kg>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Governo encaminha projeto do novo PNE ao Congresso Nacional**. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4bY3Xx6>. Acesso em: 29 mai. 2024.

GUIMARÃES, André R; TITTON, Mauro; CHAVES, Priscila M Apresentação do dossiê Aparelhos Privados de Hegemonia na Educação pública. **Educação Em Foco**, 30 (Dossiê Temático), 2025.

DARWICH, Mahmud. **Folhas da Oliveira**. Trad. Alexandre Chareti, Rio de Janeiro, Tabla, 2025.

DE CARVALHO, Roberto Francisco; ALGEBAILLE, Eveline; DE CARVALHO, Doracy Dias Aguiar. Estado, aparelhos privados de hegemonia e educação no brasil: explicitação da direção e do domínio de classe no planejamento de políticas públicas. **Revista Exitus**, v. 14, p. e024003-e024003, 2024.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história - 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere (Vol. 1)**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago Antonio. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. Sisyphus: **Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020.

LENIN, Wladimir I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. In: Obras Escolhidas, Tomo I. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

OCDE. **Education Policy Outlook**: Brasil — com foco em políticas internacionais. On-Line: Itaú Social; Organização Para A Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2021..

MARINI, Ruy Mauro, A dialética do desenvolvimento capitalista no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Subdesenvolvimento e Revolução**. Florianópolis: Insular, 2013, pp. 73-161.

MARX, Karl. A mercadoria. In: O capital: crítica da Economia Política (livro I). São Paulo: **Boitempo**, 2013, p. 113-158.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, v. 34, n. 01, p. 75-85, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; DOS SANTOS, Fabiano Antônio. Slogans para a construção do



consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2014.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

ZANARDINI, João Batista. O aprisionamento das mentes e dos corações dos estudantes brasileiros pelo sistema de avaliação. **Educere et Educare**, p. 10.17648/educare. V15i35. 24236-10.17648/educare. V15i35. 24236.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Submissão em: 03/01/2025.

Aceito em: 25/02/2026.

Citações e referências  
conforme normas da:

