

**O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA REFORMA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA COMO INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA POLÍTICA DO CAPITAL**

***EL PAPEL DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LA REFORMA DE GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: SISTEMAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA A GRAN ESCALA COMO INSTRUMENTOS DE LA PEDAGOGÍA POLÍTICA DEL CAPITAL***

***THE ROLE OF INTERNATIONAL ORGANISMS IN THE MANAGEMENT REFORM OF BRAZILIAN EDUCATION: LARGE-SCALE EDUCATIONAL ASSESSMENT SYSTEMS AS INSTRUMENTS OF THE POLITICAL PEDAGOGY OF CAPITAL***

Thiago de Jesus ESTEVES<sup>1</sup>  
José dos Santos SOUZA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Há três décadas o capital está mergulhado em uma crise orgânica que tem condicionado a manutenção de suas bases de acumulação, o que levou a um processo de recomposição burguesa, a fim de reestruturar o trabalho e a produção, bem como reconfigurar a relação entre o Estado e a sociedade civil. Tal processo atinge todas as esferas da vida social, inclusive as políticas de formação humana, que assumem caráter estratégico, tanto para formação de trabalhadores de novo tipo, quanto para conformação ética e moral da sociedade civil. Neste contexto, percebe-se que os organismos internacionais, notadamente a UNESCO, o Grupo Banco Mundial e a OCDE passaram por transformações significativas, assumindo novo papel no planejamento e formulação das políticas educacionais dos seus Estados-membros, de modo a criar um consenso em torno de uma pedagogia política do capital, para a qual os sistemas de avaliação educacional em larga escala são um elemento estratégico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Organismos internacionais. Reforma gerencial. Avaliação educacional.

**RESUMEN:** Durante tres décadas, el capital se ha visto sumido en una crisis orgánica que ha condicionado el mantenimiento de sus bases de acumulación, lo que ha llevado a un proceso de recomposición burguesa para reestructurar el trabajo y la producción, así como para reconfigurar la relación entre el Estado y la sociedad civil. Este proceso afecta a todas las esferas de la vida social, incluidas las políticas de desarrollo humano, que son

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu – RJ – Brasil. Professor Efetivo de Sociologia (CEFET-RJ). Doutorando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6093-8517>. E-mail: [thiagosteves@yahoo.com.br](mailto:thiagosteves@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu – RJ – Brasil. Professor Associado III de Economia Política da Educação e de Política Educacional do Departamento de Educação e Sociedade. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc). Doutorando em Sociologia (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5433-0812>. E-mail: [jsantos@ufrj.br](mailto:jsantos@ufrj.br)

*estratégicas en términos de capacitación de nuevos trabajadores, así como la estructura ética y moral de la sociedad civil. En este contexto, está claro que las organizaciones internacionales, especialmente la UNESCO, el Grupo del Banco Mundial y la OCDE han experimentado transformaciones significativas, asumiendo un nuevo papel en la planificación y formulación de las políticas educativas de sus Estados miembros, a fin de crear un consenso sobre en torno a una pedagogía política del capital, para la cual los sistemas de evaluación educativa a gran escala son un elemento estratégico.*

**PALABRAS CLAVE:** *Organismos internacionales. Reforma gerencial. Evaluación educativa.*

**ABSTRACT:** *For three decades, capital has been plunged into an organic crisis that has conditioned the maintenance of its accumulation bases, which led to a process of bourgeois recomposition in order to restructure work and production, as well as reconfigure the relationship between the State and civil society. This process affects all spheres of social life, including human development policies, which assume a strategic character, both for training new workers and for the ethical and moral conformity of civil society. In this context, it is clear that international organizations, notably UNESCO, the World Bank Group and the OECD have undergone significant transformations, assuming a new role in the planning and formulation of the educational policies of their Member States, in order to create a consensus on around a political pedagogy of capital, for which large-scale educational assessment systems are a strategic element.*

**KEYWORDS:** *International organisms. Managerial reform. Educational evaluation.*

## Introdução

Neste artigo analisamos a influência dos organismos internacionais no processo de ajustes estruturais e superestruturais que desencadearam, a partir da segunda metade da década de 1990, o movimento que conduziu à implementação das reformas de cunho gerencial no campo educacional brasileiro. Distinguimos ainda o papel que estas instituições têm desempenhando, sobretudo nas três últimas décadas, na definição das políticas públicas educacionais do Brasil, a exemplo da implementação dos sistemas de informação e avaliação educacional em larga escala.

Nessa perspectiva, com base em levantamento de dados e análise de literatura, identificamos os três organismos internacionais que mais têm exercido influência sobre a definição e formulação das políticas públicas e sociais no campo educacional, em especial, nos países da periferia do sistema capitalista internacional, como é o caso do Brasil, a saber: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e o Grupo Banco Mundial (GBM).

Tal ascendência decorre do exercício da hegemonia (GRAMSCI, 2016) que estas organizações exercem sobre os países periféricos, sobretudo, em decorrência das operações financeiras e de assistência técnica ofertadas. Estas ações, em alguns casos, são coordenadas entre os organismos internacionais e têm como contrapartida, além do pagamento de juros sobre o crédito liberado, a adoção pelos governos demandantes de medidas de ajuste estrutural em distintas áreas do Estado, como, por exemplo, a reforma no campo educacional que vêm sendo implementada no Brasil, sobretudo a partir de meados da década de 1990.

No campo educacional, as diretrizes dos organismos internacionais se materializam por meio da implementação de uma pedagogia política do capital, que se verifica concretamente na implantação das avaliações educacionais em larga escala, na propagação da ideologia do “capital humano” e da “pedagogia das competências”. Tais procedimentos vêm sendo conduzidos por estes organismos internacionais, principalmente nos países da periferia do sistema capitalista, com destaque para os países latino-americanos, como o Brasil.

### **Organismos internacionais e educação**

A análise dos documentos e estudos publicados pelos organismos internacionais, sobretudo daqueles editados a partir da década de 1990, demonstram que estas organizações têm atuado em conjunto para a construção de uma concepção hegemônica em torno do campo educacional. Neste sentido, de maneira sintética, para esses organismos a educação “é a pedra angular do crescimento econômico e o desenvolvimento social é um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos” (GBM, 1992, p. 09).

Para além das relações que têm estabelecido entre si, os organismos internacionais também tem atuado com organizações internacionais e nacionais, tais como o “Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)” e o movimento “Todos pela Educação”, de modo a influenciar as políticas educacionais dos países da periferia do capitalismo internacional, formando o que Ruiz (2016, p. 04) categorizou como uma “arquitetura internacional de organismos e instituições”. Este arranjo institucional tem como propósito orientar as políticas públicas educacionais de modo a formular um consenso global em torno da disseminação de uma pedagogia política do capital que objetiva a formação de uma nova sociabilidade burguesa, dando novos sentidos para a relação envolvendo o capital, o trabalho e a educação.

A aliança entre as frações hegemônicas das classes dominantes, o capital internacional e os organismos internacionais não é propriamente uma novidade. Conforme abordado por

Fernandes (1975), ao tratar das causas para o padrão de dominação externa imposto a América Latina, “os interesses particularistas das camadas privilegiadas, em todas as situações, podiam ser tratados facilmente como ‘interesses supremos da Nação’, estabelecendo uma conexão estrutural interna para as piores manipulações do exterior” (1975, p. 12).

A convergência de posições entre estas organizações e o capital internacional é evidenciada no documento “Educación Primaria”, publicado em 1992 pelo GBM. Este documento explícita que a educação deve ser utilizada como mecanismo para educar a classe trabalhadora para as demandas do modo de regulação flexível. Tal orientação é expressa na “medida em que as economias de todo o mundo se transformam devido aos avanços tecnológicos e aos novos métodos de produção que dependem de uma força de trabalho bem capacitada e intelectualmente flexível, a educação adquire cada vez mais importância” (GBM, 1992, p. 09).

Também é possível observar uma convergência das políticas públicas e sociais avalizadas pelos organismos internacionais, via financiamento ou assessoria, no sentido de promover uma “qualidade total” nos sistemas educacionais (ENGUITA, 1994). Em consonância com os pressupostos do “neoliberalismo mediado pela terceira via” (FIGUEIREDO, 2013), os organismos internacionais têm indicado como condição para o acesso e a concessão de financiamentos a adoção de reformas no aparelho de Estado, com a implementação de políticas públicas características do campo da administração. Com base nestes pressupostos, cabe recordar a advertência realizada por Marx (2004) de que:

O verdadeiro significado da educação, para economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal sorte que se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (MARX, 2004, p. 81).

Tal convergência é materializada na publicação de documentos conjuntos, bem como na realização de eventos, encontros e seminários. A criação de amplas redes de cooperação entre os organismos internacionais permite que, ao menos no campo educacional, essas organizações desenvolvam ações de forma articulada, como forma de influenciar, sobretudo, na definição das políticas públicas dos países da periferia do capitalismo. Tal influência pode ser identificada não apenas a partir da definição de políticas, bem como na difusão de metas, estudos e reuniões conjuntas. Como a exemplo da formação de redes entre estas organizações temos a publicação da “Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO/WORLD BANK/INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION, 2015), subscrita pela UNESCO e o GBM.

Chama nossa atenção que dos três organismos internacionais analisados, o único que tem o campo educacional como atribuição institucional é a UNESCO. O GBM é uma instituição financeira internacional, enquanto a OCDE objetiva estimular o desenvolvimento econômico e o comércio entre seus Estados-membros.

**Quadro 1 - Organismos Internacionais Analisados**

<b>Organismo Internacional</b>	<b>Ano de Fundação</b>	<b>Sede</b>	<b>Número de Membros</b>
GBM	1946	Washington (EUA)	187
UNESCO	1946	Paris (França)	195
OCDE	1961	Paris (França)	35

Fonte: Elaboração dos autores com dados do GBM (2020), UNESCO (2020) e OCDE (2020).

Conforme apresentado no “Quadro 1. Organismos Internacionais Analisados”, o GBM e a UNESCO são instituições com alcance mundial de fato, por contarem com centenas de Estados-membros associados em todas as partes do mundo. Já a OCDE é o organismo internacional com o menor número de Estados-membros, 37 países, concentrados em sua maioria na Europa e nas Américas, as exceções são a Coreia do Sul e o Japão.

Os organismos internacionais apresentam como característica o caráter desigual de suas estruturas de tomada de decisões. O que tende a refletir a desigualdade de poder político e de riquezas que caracteriza o sistema internacional (COELHO, 2012; PEREIRA, 2010). Isto porque, além de estarem sediadas nos países capitalistas centrais, como apresentado no “Quadro 1. Organismos Internacionais Analisados”, estes organismos internacionais dependem majoritariamente dos repasses financeiros realizados por este grupo de países. Além disso, ao menos no caso do GBM, o poder de voto é distribuído de acordo com a participação financeira de cada um de seus Estados-membros.

O entendimento deste ordenamento possibilita a compreensão da forma como a economia se subordinou aos interesses das corporações empresariais internacionais, dos organismos internacionais, e por consequência do capital. Tais organizações passam à condição de aliados, não sem evidenciar os conflitos inerentes à disputa pela condução do projeto hegemônico do capital, no gerenciamento de uma economia cada mundializada (MACEDO, 2017). Nessa conjuntura, estas instituições atuam como mediadoras dos

interesses da burguesia na relação entre o capital e o trabalho, com reflexos no campo educacional. Na primeira metade do século XX, as frações hegemônicas do bloco no poder apostaram no conflito como modo de solucionar tanto as disputas entre as parcelas da burguesia, como aquelas que envolviam a classe trabalhadora – o que levou a humanidade a um período de crises sem precedentes, no qual se destacam a I Guerra Mundial (1914-1918), a Quebra da Bolsa de Nova York (1929) e a II Guerra Mundial (1939-1945). Com a recomposição burguesa, evidenciada a partir da década de 1970, as classes dominantes desenvolveram instrumentos para educar a classe trabalhadora para o consenso em torno do projeto do capital. Este projeto encontrou nos organismos internacionais aliados para a difusão de uma pedagogia política do capital, que objetivava a subordinação da classe trabalhadora aos interesses da burguesia, sobretudo no que se refere à formação de um trabalhador educado e flexível.

Neste sentido, na obra *Capital Humano: como influye en su vida lo que usted sabe*, publicada pela OCDE, ao definir os objetivos da educação, Keeley (2007), exemplifica como se materializa a pedagogia política do capital preconizada pelo bloco histórico (GRAMSCI, 2016). Tal compreensão, que é partilhada pelos organismos internacionais, é apresentada por Keeley (2007), sem que este autor se ocupe dos ganhos que a burguesia internacional auferem com a exploração da classe trabalhadora, educada e conformada pela ideologia do capital humano; com isso:

A educação cria uma força de trabalho capaz de assumir empregos mais complexos e com salários mais baixos. Ao mesmo tempo, a existência desses empregos faz valer a pena que os alunos continuem na escola; a longo prazo, todas aquelas horas não remuneradas na sala de aula se traduzirão em um trabalho que compensará os trabalhadores pelo tempo que eles estavam aprendendo sem ganhar dinheiro (KEELEY, 2007, p. 32).

Cabe destacar que, não raro, é possível mapear a atuação de ex-empregados, bolsistas ou consultores desses organismos internacionais atuando na condição de dirigentes de organizações educacionais, tanto privadas como governamentais, no Brasil. Esta é uma forma dos organismos internacionais também exercerem influência na indução das políticas governamentais dos seus Estados-membros. Os dados apresentados no “Quadro 2. Vínculo dos Ex-ministros da Educação com os Organismos Internacionais” indicam que dos oito ocupantes do cargo de ministro de Estado da educação do Brasil, no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, quatro tiveram atuação nestas organizações. Paulo Renato Souza chegou a ocupar os cargos de diretor-Associado do Programa Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe da



Organização Internacional do Trabalho (OIT) e de gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), uma das organizações do GBM, antes de ser nomeado ministro da educação do governo de Fernando Henrique Cardoso. O levantamento dos vínculos dos ex-ministros da educação com os organismos internacionais foi realizado com a partir da análise dos currículos cadastrados na Plataforma Lattes do CNPq e das informações disponibilizadas no dicionário de verbetes biográficos do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

### **Quadro 2 - Vínculo dos Ex-ministros da Educação com os Organismos Internacionais**

<b>Governo</b>	<b>Ex-Ministro</b>	<b>Organismo Internacional</b>
FHC	Paulo Renato de Souza	GBM
Lula da Silva	Cristovam Buarque	GBM
	Tasso Genro	Sem vínculo cadastrado
	Fernando Haddad	Sem vínculo cadastrado
Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante*	Sem vínculo cadastrado
	José Henrique Paim	GBM
	Cid Gomes	GBM
	Renato Janine Ribeiro	Sem vínculo cadastrado

\*Aloizio Mercadante ocupou, durante o governo de Dilma Rousseff, o cargo de Ministro do MEC em dois períodos (24/01/2012 a 02/02/2014 e 02/10/2015 a 12/05/2016)

Fonte: Autor com dados do CNPq/Plataforma Lattes (2019) e FGV/CPDOC (2019)

A participação dos organismos internacionais na elaboração, orientação e execução das políticas educacionais desenvolvidas pelos diferentes governos brasileiros tem se intensificado, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1980, quando ocorre o que Mundy (2007, p. 99) classificou como o declínio do “multilateralismo redistributivo” e a ascensão de “novas formas de multilateralismo de caráter defensivo e disciplinador”, o que auxiliaria na compreensão do surgimento de novos atores e de novas estratégias internacionais para o campo educacional, sob a forma de um “multilateralismo educativo” (MUNDY, 2007, p. 100). Tais pressupostos estariam relacionados com “o papel das organizações internacionais na construção de uma cultura mundial caracterizada por políticas educacionais nacionais homogêneas, vinculadas aos ideais ‘modernos’ da nação e do cidadão” (MUNDY, 2007, p. 100). Ainda sobre a questão da ampliação do escopo de atuação dos organismos internacionais, Ruiz (2004, p. 02), explicita que foi:

[...] a partir da década de 1990, os organismos internacionais têm aumentado seu campo de atuação consideravelmente, e mais, tem levado a cabo cada vez mais novas atividades em matéria educacional. Os organismos internacionais fazem parte dos debates nacionais sobre política educacional, sobre o papel do Estado na regulação da educação formal e sobre as características das estruturas acadêmicas dos sistemas educacionais nacionais. Eles têm promovido a inclusão de exigentes padrões de desempenho para estudantes, para professores e inclusive instituições, assim como novos critérios de avaliação da educação e novas definições para a oferta de educação pública e o seu financiamento.

Nesse sentido, são ilustrativas as palavras proferidas pela Diretora de Educação da OCDE, Barbara Ischinger, no prólogo do documento *Educação Hoje: a perspectiva da OCDE* (2010), no qual é expresso que:

Nós temos dado conta de que apesar de – ou devido a – nossa ativa produção de publicações, precisamos criar uma maior transparência na mensagem central desta produção em sua totalidade. Identificamos a necessidade de apresentá-la de forma acessível para o uso de diferentes públicos – nossos contatos nacionais, outros setores dos governos, experts, meio de comunicação e público em geral – que não tem tempo para se aprofundar em toda a análise internacional que surge em nossa diretoria de educação (OCDE, 2010, p. 05).

Ischinger (OCDE, 2010) explicita assim a atuação dos organismos internacionais enquanto difusores de uma pedagogia política do capital, na construção hegemônica de um consenso social.

A atuação dos organismos internacionais, enquanto difusores de uma pedagogia política do capital, ocorre, sobretudo, em consonância com o processo de recomposição do capitalismo internacional. Neste sentido, cabe destacar a afirmação de Pereira (2010, p. 45), ao tratar do GBM, para quem “após a reforma administrativa de 1987, o Banco passou a articular todas as suas operações financeiras e de assistência técnica em cada país com um enfoque coordenado estrategicamente, com o objetivo de impulsionar e acelerar a implementação das medidas de ajustamento”. Assim, diante do acirramento da crise estrutural do capital, os organismos internacionais vêm atuando para, por meio do consenso, transferir cada vez maiores parcelas do fundo público para as frações hegemônicas da burguesia internacional.

A partir de tais pressupostos deve ser compreendida a mobilização de importantes frações das parcelas hegemônicas da burguesia, sobretudo daquelas que representam os interesses do capital internacional, em torno da criação dos organismos internacionais e da posterior alteração de seus mandatos e missões, a exceção da UNESCO, com vistas a abarcar



o campo educacional. Em meio às crises sistêmicas do sistema do capital, estas instituições atuam junto com as organizações empresariais e as demais frações hegemônicas da burguesia internacional para promover no campo educacional fatores que resultam em um novo sistema internacional, que modele a vida social, não apenas no plano econômico, mas em todas as suas dimensões.

Tal conformação pode ser compreendida como a atualização do fenômeno que Gramsci (1980, p. 375) categorizou como “americanismo e fordismo”. Por envolver as dimensões econômica, política e ideológica, este fenômeno se constituiu em um novo modo de vida para a classe trabalhadora, estreitamente ligado com a esfera produtiva do modo de produção taylorista-fordista. Ao se expandir das fábricas para o conjunto das relações sociais de produção, o americanismo e fordismo possibilitou a criação de um novo tipo de trabalhador, conformado a partir de elementos de força e do consentimento. A partir desses princípios, Gramsci (1980, p. 375-376), ressalta que:

[...] o americanismo e o fordismo derivam da necessidade imanente de organizar uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que assinalam exatamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática. Estes problemas surgem em virtude das diversas formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra na sua marcha, resistência provocada pelas dificuldades inerentes à *societas rerum* e à *societas hominum*. Um movimento progressista iniciado por uma determinada força social não deixa de ter consequências fundamentais: as forças subalternas, que deveriam ser “manipuladas” e racionalizadas de acordo com os novos objetivos, resistiram inevitavelmente. Mas resistem também, alguns setores das classes dominantes, ou pelo menos aliados das forças dominantes (1980, p. 375-376).

Os organismos internacionais, conforme apontado por Pronko (2019) ao abordar o GBM, atuam por meio da imposição de condicionalidades econômicas aos países que recorreram aos financiamentos e empréstimos, conseguem ter uma importante atuação ideológica e política.

Outras políticas públicas desenvolvidas e apregoadas pelos organismos internacionais para o campo educacional no Brasil são as de natureza avaliativa, como a implementação do Censo Escolar, do SAEB, do ENEM e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Chama a atenção também a difusão do ideário do *accountability* como instrumento de fiscalização do gasto público pela sociedade.

## Os sistemas de avaliação educacional em larga escala como diretriz dos organismos internacionais

Ainda que as políticas de avaliação educacional em larga escala não sejam propriamente uma novidade, nas duas últimas décadas do século XX, o Brasil, dispondo de linhas de financiamento dos organismos internacionais, desenvolveu um complexo sistema de avaliação em larga escala dos seus diferentes níveis de ensino<sup>3</sup>. Sobre o processo de implementação das avaliações em larga escala no Brasil, diferentes autores (FONSECA, 1996; THERRIEN, 2014), apontam o “Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL/NE)” como sendo a primeira avaliação sistemática em larga escala da educação nacional. O EDURURAL/NE foi desenvolvido entre 1981 e 1985 em escolas rurais de 60 municípios dos estados de Ceará, Pernambuco e Piauí, sob a responsabilidade de coordenação e execução de equipe de pesquisadores da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), juntamente com a Fundação Carlos Chagas e em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. Este estudo longitudinal envolveu a coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, incluindo testes de rendimento escolar, durante 5 anos, para o acompanhamento de 603 escolas rurais, com 807 professores e cerca de 7.000 alunos de 2ª e 4ª séries e suas respectivas famílias (THERRIEN, 2014, p. 01). Esta avaliação contou com o financiamento do GBM, realizado por meio de acordos de cooperação técnica. Para Fonseca (1996, p. 229), “a cooperação de órgãos multilaterais (como o BIRD e o BID) à educação brasileira deu sequência a um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos que se iniciou ainda na primeira metade do século”.

A UNESCO (1997) salienta a importância das avaliações educacionais em larga escala, pois:

A educação, considerada um processo de transformação que envolve mudanças entre fatores e produtos, deve ter um “sistema de controle” que permita saber como está funcionando, se os produtos finais estão em conformidade com os padrões de qualidade pré-estabelecidos, o que quão eficiente é a operação do processo, etc. Como o processo educacional é prolongado em termos de tempo, devem ser realizados controles intermediários para garantir que as crianças estejam aprendendo bem e, assim, impedir que a aprendizagem de má qualidade continue no processo sem corrigir seus defeitos e fazer um controle final para garantir que os jovens estão aprendendo de acordo com as necessidades e expectativas da sociedade.

<sup>3</sup> Segundo Fernández *et al.*, (2009, p. 04), o estudo que pode ser considerado como a primeira pesquisa avaliativa em educação foi desenvolvido por J. M. Rice e ocorreu em 1897, nos Estados Unidos da América. Esta avaliação educacional analisou comparativamente os resultados obtidos por algumas escolas estadunidenses utilizando como critério as pontuações obtidas pelos estudantes em testes de ortografia.

Portanto, os sistemas educacionais podem ser organizados de duas maneiras. Uma é continuar ensinando as crianças sem obter informações sobre o que elas estão aprendendo. O outro é instituir um sistema nacional para medir o desempenho acadêmico para monitorar o aprendizado dos alunos e obter informações para melhorá-lo. Embora a maioria dos sistemas educacionais hoje esteja organizada da primeira maneira, a situação está mudando. Muitos países, incluindo vários na América Latina, reconheceram as possibilidades oferecidas pela medição do desempenho acadêmico como base para melhorar a qualidade da educação (UNESCO, 1997, p. 04).

No documento, *World Bank Lending for Educational testing: a general operational review*, editado pelo GBM, Larach e Lockheed (1992, p. 2-3) identificaram os objetivos mais comuns das avaliações educacionais em larga escala, que são: a) selecionar os estudantes para a continuidade do ensino; b) certificar o progresso dos estudantes; c) monitorar as tendências de progressão dos estudantes; d) avaliar políticas ou programas educacionais específicos; e) manter informações sobre o desempenho escolar nas escolas e regiões; f) diagnosticar necessidades individuais de aprendizagem; e g) consideração de vários propósitos simultaneamente.

Estes objetivos que os organismos internacionais esperam que os Estados-Membros alcancem a partir da implantação das avaliações educacionais em larga escala evidenciam uma compressão da forma como a educação tem contribuído, a partir da ótica dessas organizações, para o crescimento econômico, a redução da pobreza e o bom governo, e que são essenciais para pôr em prática o projeto político do capital internacional.

### **Considerações finais**

Em um contexto de recomposição das bases de acumulação da classe dominante, por meio da implementação da reforma gerencial do aparelho do Estado no Brasil, uma fração hegemônica do bloco no poder se comprometeu com a “reforma gerenciada” (SOUZA, 2005) do campo educacional.

No Brasil, esta reforma foi conduzida com a colaboração da UNESCO, do Grupo Banco Mundial e da OCDE, de forma a estabelecer um consenso social em torno da validade dos sistemas de avaliação educacional em larga escala. Compreendemos que as avaliações educacionais em larga escala representam um aspecto de uma pedagogia política do capital, visto que “as ideias dominantes são as ideias da classe dominante, aquela que monopoliza os meios de produção material e espiritual” (LOSURDO, 2001, p. 72).

A propagação dessa pedagogia política do capital, em nosso entendimento, se materializa, sobretudo, por meio do processo de desenvolvimento e institucionalização de um complexo sistema de avaliações educacionais em larga escala, que tem no INEP um aparelho de Estado fundamental. Nesta perspectiva, a reestruturação do INEP, capitaneada pelo bloco no poder, definiu que a eficiência da aparelhagem estatal no campo educacional deveria atender a um duplo interesse. De um lado, possibilitou a difusão da pedagogia política do capital, materializada nas avaliações educacionais em larga escala, e de outro, contribuiu com a disseminação do ideário empresarial da qualidade total no campo educacional.

Por fim, destacar que a adoção das políticas educacionais orientadas por estes organismos internacionais fomenta a desigualdade de poder político e de riquezas que caracteriza o sistema internacional, uma vez que estas instituições atuam enquanto representantes do capital internacional (COELHO, 2012; PEREIRA, 2010). Isto porque, além de estarem sediadas nos países capitalistas centrais, estes organismos internacionais dependem majoritariamente dos repasses financeiros realizados por este grupo de países.

## REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **Educación primária**. Washington, DC: Banco Mundial, 1992. 83 p.
- CNPQ/Plataforma Lattes. **Currículo de Aloizio Mercadante**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6976756962014956>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- CNPQ/Plataforma Lattes. **Currículo de Cristovam Buarque**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9292624510991522>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- CNPQ/Plataforma Lattes. **Currículo de Fernando Haddad**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3158797418399228>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- CNPQ/Plataforma Lattes. **Currículo de José Henrique Paim Fernandes**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6284701217086437>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- CNPQ/Plataforma Lattes. **Currículo de Renato Janine Ribeiro**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9987610379141827>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- COELHO, J. C. **Economia, poder e influência externa: o Banco Mundial e os anos de ajuste na América Latina**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. 284 p.
- ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 93-110.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na américa latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. 122 p.

FERNÁNDEZ, P. T. *et al.* **Evaluación de la calidad de la educación en Cuba: fundamentos, estrutura y resultados**. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación, 2009. 116 p.

FGV/CPDOC. **Verbetes Aloizio Mercadante Oliva**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/aluisio-mercadante-oliva>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FGV/CPDOC. **Verbetes Cid Gomes**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gomes-cid>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FGV/CPDOC. **Verbetes Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cristovam-ricardo-cavalcanti-buarque>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FGV/CPDOC. **Verbetes Fernando Haddad**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/haddad-fernando>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FGV/CPDOC. **Verbetes Paulo Renato Costa Sousa**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/paulo-renato-costa-sousa>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FGV/CPDOC. **Verbetes Tarso Fernando Herz Genro**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/tarso-fernando-herz-genro>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FIGUEIREDO, B. de O. Pedagogia política renovada e a política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: a institucionalidade da conformação das classes subalternas. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 11, n. 16, p. 1-19, 2013.

FONSECA, M. O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1996. p. 229-251.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Volume 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 431 p.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 444 p.

KEELEY, Brian. **Capital Humano**: Cómo influye en su vida lo que usted sabe. Paris: Ediciones Castillo-OCDE, 2007. 165 p.

LANDIM, V.; BORGHI, R. Princípios gerencialistas na educação pública e na atuação do Professor Coordenador. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 24-36, jan./abr. 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i1.12703>

LARACH, L. P.; LOCKHEED, M. E. **World Bank lending for educational testing: a general operational review**. Washington, DC: World Bank, 1992. 94 p.

LOSURDO, D. Com Gramsci, além de Marx e além de Gramsci. **Educação em Foco**, v. 5, n. 2, p. 63-80, set./fev. 2001.

MACEDO, J. M. de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017. 303 p.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004. 176 p.

MUNDY, K. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. *In*: BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A.; VERGER, A. (Orgs.). **Globalización y Educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 117-161.

OECD. **About**. Paris, França: OECD, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/about/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro: 1944-2008**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 502 p.

PRONKO, M. A. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, RJ, v. 4, n. 6, p. 167-180, 2019.

RUIZ, G. R. El papel de los Organismos Internacionales en las reformas educativas de América Latina. **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid, Espanha, n. 4, p. 02-16, 2016.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil (1995-2002)**. São Paulo: Prentice Hall, 2005. 235 p.

THERRIEN, J. **Algumas lições da Avaliação do Programa EDURURAL/NE – 1981-1985**. Fortaleza (Ceará): UFCE, 2014. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/05/Li%C3%A7%C3%B5es-da-Avalia%C3%A7%C3%A3o-do-EDURURAL-NE-1981-85.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

TORRES, A. P.; KERBAUY, M. T. M. Um olhar estratégico para a gestão educacional: uma análise dos contornos gerenciais propostos pela reforma do Estado. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 6-30, jan./abr. 2019.

UNESCO. **What we do**. Paris, França: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

UNESCO/LECCE. **Los Sistemas de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación**. Santiago, Chile: UNESCO/LECCE, 1997. 41 p.



UNESCO/World Bank/International Labor Organization. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4:** assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília, DF: UNESCO/World Bank/ILO, 2015. 83 p.

WORLD BANK. **Who we are.** Washington, DC: World Bank, 2020. Disponível em: Acesso em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are>. Acesso em: 28 abr. 2020.

### **Como referenciar este artigo**

ESTEVES, T. de J.; SOUZA, J. dos S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13791>

**Submetido em:** 20/02/2020

**Revisões requeridas:** 30/04/2020

**Aprovado em:** 28/06/2020

**Publicado em:** 01/08/2020