

**NÃO PENSE EM CRISE, AVALIE! DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

**¡NO PIENSES EN CRISIS, EVALÚA! DE LA EVALUACIÓN A GRAN ESCALA EN LA
ALFABETIZACIÓN INFANTIL**

**DON'T JUST THINK ABOUT THE CRISIS, EVALUATE! OF LARGE-SCALE
ASSESSMENTS IN EARLY LITERACY**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v17i3.65789>

Nina Soares Rocha²

Priscila Monteiro Chaves³

André Rodrigues Guimarães⁴

Resumo: O presente artigo decorre da pesquisa que investigou as implicações político-ideológicas da aplicação de avaliações externas em larga escala em alfabetização durante a pandemia de Covid-19. O estudo tomou como empiria documentos que apresentam as orientações da OCDE para a educação na pandemia e as políticas de avaliação em alfabetização do estado do Espírito Santo. A urgência em realizar essas avaliações, mesmo em um contexto de crise sanitária e social, deu-se em resposta às demandas de frações da burguesia brasileira que, em momentos de crise, busca ainda mais alinhar a educação às demandas do capital internacional. A adoção das recomendações da OCDE pelo Brasil contribui para a manutenção da relação de exploração capital-trabalho e de um sistema educacional a serviço do recrudescimento das relações de dependência. Ao priorizar a avaliação em larga escala, o país aprofunda a lógica de formação de força de trabalho ao mais baixo custo possível e, para tanto, não há nem conjuntura pandêmica que os impeça.

Palavras-chave: Avaliação da alfabetização. OCDE. PAEBES Alfa.

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación que investigó las implicaciones político-ideológicas de la aplicación de evaluaciones externas a gran escala en alfabetización durante la pandemia de Covid-19. Se considera una evaluación a gran escala, como los fenómenos sociales, involucrados en procesos históricos y sociales más amplios, en el contexto de la sociedad capitalista. El estudio tomó como evidencia empírica documentos que expresan las directrices de la OCDE para la educación en la pandemia y las políticas de evaluación de la alfabetización del estado de Espírito Santo. Es evidente que la urgencia de realizar estas evaluaciones, incluso en un contexto de crisis sanitaria y social, estaba intrínsecamente ligada a los intereses de fracciones de la burguesía brasileña, que en tiempos de crisis busca aún más alinear la educación con las demandas de la sociedad. el mercado mundial. La investigación concluye que la adopción de las recomendaciones de la OCDE por parte de Brasil contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales y al mantenimiento de un sistema educativo al servicio del capital. Al priorizar la evaluación a gran escala, el país profundiza la lógica de formar mano de obra para el mercado, sin tener en cuenta las especificidades del contexto de pandemia y las necesidades de los estudiantes más vulnerables.

Palabras clave: Evaluación de la alfabetización. OCDE. PAEBES Alfa.

Abstract: This article is the result of research that investigated the political-ideological implications of applying large-scale external assessments in literacy during the Covid-19 pandemic. Large-scale assessment is considered, such as social phenomena, involved in broader historical and social processes, in the context of capitalist society. The study took as empirical evidence documents that express the OECD guidelines for education in the pandemic and the literacy assessment policies of the state of Espírito Santo. It is evident that the urgency in carrying out these assessments, even in a context of health and social crisis, was intrinsically linked to the interests of fractions of the Brazilian bourgeoisie,

which in times of crisis seeks even more to align education with the demands of the global market. The research concludes that the adoption of OECD recommendations by Brazil contributes to the reproduction of social inequalities and the maintenance of an educational system at the service of capital. By prioritizing large-scale assessment, the country deepens the logic of training labor for the market, disregarding the specificities of the pandemic context and the needs of the most vulnerable students.

Keywords: Literacy assessment. OECD. PAEBES Alfa.

Introdução

A conjuntura de interrupção de aulas devido à pandemia de Covid-19 dada pela crise sanitária não foi um evento isolado. Foi a expressão de um conjunto de contradições sociais profundamente arraigadas na estrutura da sociedade de classes, sobretudo pautada na exploração incessante de recursos naturais, tornando mais evidentes as contradições da relação de exploração e expropriação.

O debate sobre as políticas de avaliação em larga escala na alfabetização é intenso e polêmico e demanda que compreendamos suas determinações. Enquanto pesquisadores, grupos e núcleos em universidades como CEALE (Maia, 2010), UFJF (Arosa, 2013; Rezende, 2020) e UFPE (Silva, 2011) acedem ao uso dessas avaliações para diagnóstico e acompanhamento do processo de alfabetização, outros, mesmo os que se situam no campo da formação para a cidadania, como Gontijo (2014) e Estebam (2009), exemplos específicos do campo da alfabetização, apontaram limitações quanto à efetividade dessas práticas. No contexto da pandemia de Covid-19 explicitou-se ainda mais a instrumentalização dos testes e avaliações em larga escala ao que deve ser mesurado na divisão internacional do trabalho (Marx, 2011), conforme racionalização atribuída por organismos multilaterais e aparelhos privados de hegemonia.

A decisão de analisar tal recorte temporal, o contexto pandêmico, justifica-se também pela política vivenciada em sala de aula de alfabetização durante a pandemia. A exigência de aplicação de avaliações nesse período, marcado pela incerteza, pelo sofrimento (físico e psíquico) e pela morte, configurava-se como uma forma de violência contra as crianças e trabalhadoras⁵ da educação. A necessidade de submetê-las às provas, em um momento em que a própria vida estava em risco, reafirma as prioridades do gerencialismo em detrimento da vida, questionando a própria razão de ser da educação. Problematicar a avaliação nesse cenário demanda, inicialmente, nossa inserção no debate mais amplo, recorrente e sempre necessário sobre o projeto de formação humana que se desenha em nível internacional, nacional, estadual e local, para que países que sobrevivem na periferia do capitalismo sejam mantidos em tal posição de subalternidade.

Esse movimento em contexto educacional labora no interior de outro, muito maior, caracterizado por Fernandes (1976) como contrarrevolução preventiva, que se trata de uma modernização capitalista pelas vias não clássicas. Interpretamos o conjunto das políticas de avaliações em larga escala com esse pressuposto, visto que constitui uma das diversas mudanças que ocorrem de forma gradativa, sem grandes confrontos ou rupturas, sem depender de repressão direta e explicitamente violenta e são marcadas pelas conciliações nos planos políticos e econômicos, sobretudo em países da América Latina e Caribe.

Segundo Fernandes (1976), a burguesia, diante da necessidade de garantir a estabilidade de sua dominação, empreende um esforço contínuo de modernização e adaptação das estruturas jurídicas e políticas. Essa estratégia visa não apenas à manutenção da ordem vigente, mas também à legitimação do

poder e da sociabilidade burgueses. O autor destacava, desde aquele momento, que, apesar da aparência democrática e universal do Estado de Direito, a efetividade dos direitos e garantias individuais era condicionada por critérios extrajudiciais e extrapolíticos.

Guiados por tais premissas, realizamos uma pesquisa com documentos que orientam e normatizam a avaliação, em escala global, nacional e estadual (ES). Investigamos o Relatório *Education Policy Outlook Brasil* (OCDE, 2021) e a *Revista da Escola – Língua Portuguesa* do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) de 2021.⁶ Esses materiais, quando apreciados sob a perspectiva materialista histórica, auxiliam no reconhecimento de padrões, tendências e relações entre determinações que nos dizem para que existem efetivamente, contribuindo para a construção de modos de explicar por que a educação tem sido conduzida dessa forma e não de outra. Isso é possível uma vez que o discurso confere materialidade aos aspectos ideológicos quando as representações inexistem 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.

Ao lermos os documentos, identificamos que carregam uma visão singular do mundo, do ser humano, da história, do presente e do futuro. Consideramos essa visão “aparente” por se tratar de uma autonomia e liberdade abstratas de pensamento e de expressão, as quais se pautam na filosofia liberal burguesa, que compõem parte do objeto e escamoteiam outras tantas. À primeira vista, as instâncias locais, determinadas, aparecem como instituições mais ou menos livres de todas as coerções sociais (Fiorin, 2000). No entanto, trata-se de “[...] estruturas sintáticas abstratas, temas e figuras, que materializam valores, [...] explicações, justificativas e racionalizações existentes [...]” (Fiorin, 2000, p. 43), e a não ciência do processo de dissimulação do que é alheio a cada documento torna ainda mais distante a consciência da nossa condição e formação social (Fairclough, 2001). Essa perspectiva orienta e estrutura a maneira como cada instância interpreta e propõe soluções para os desafios da educação, revelando seus valores, crenças e ideologias que não são tão suas assim, pois “[...] não apenas expressam diretrizes para educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, p. 52).

Este escrito resulta da investigação das construções político-ideológicas atribuídas à avaliação e à alfabetização em uma conjuntura de aplicação de avaliações externas nas turmas do 2º ano do ensino fundamental durante a pandemia de Covid-19, considerando a relação histórica entre a OCDE e as avaliações em larga escala em alfabetização no Brasil, particularmente no estado do Espírito Santo. Organizamos o texto em três seções. Iniciamos com o foco no cenário internacional, especificamente sobre as orientações da OCDE, tendo em vista esclarecer ao leitor, com base no contexto histórico da organização, as recomendações para o Brasil quanto à avaliação da alfabetização em contexto de pandemia. No relatório, identificamos as categorias empíricas mais relevantes e, com o auxílio de categorias analíticas que a elas respondem com acúmulo histórico e cientificamente organizado, desconstruímos os discursos internacionais que orientam a aplicação de avaliações em larga escala na alfabetização.

Em sequência, os discursos estaduais sobre avaliação em alfabetização durante a pandemia foram examinados com base na análise da revista de aplicação da prova PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo) de 2021. A aparente preocupação com o diagnóstico da aprendizagem,

ou seja, com a compreensão das dificuldades e necessidades dos estudantes, foi relegada a segundo plano. A última seção confronta as instâncias global e local, com fins de sintetizar os impactos de políticas internacionais nas orientações locais. Ao adequar as políticas educacionais, sobretudo as avaliações, a acordos firmados com organismos multilaterais, as instâncias utilizam as avaliações para “subordinar” o tanto quanto possível a educação das classes trabalhadoras aos modelos de “qualidade mundial” que, na verdade, refletem os ideais da sociabilidade burguesa e objetivam perpetuar a lógica do capital assegurando a divisão internacional do trabalho.

Nossas escolhas se apresentam dessa forma pois, “[...] da mesma maneira que não se pode responder a esta questão pela referência exclusiva à dominação política (à natureza da burocracia ou à luta apenas política burguesia/classe operária), não se pode responder pela referência às funções econômicas do Estado” (Poulantzas, 2000, p. 51) exclusivamente. “La pretensión (presentada como postulado esencial del materialismo histórico) de presentar y exponer toda fluctuación de la política y de la ideología como expresión inmediata de la estructura tiene que ser combatida en la teoría como un infantilismo primitivo” (Gramsci, 2011, p.276). Qualquer espécie de justaposição de ambas não nos serve. Essas funções econômicas são articuladas e apoiadas nas relações de produção que fundamentam a especificidade capitalista de um dado período e “[...] constituem a base primeira da materialidade institucional do Estado e de sua separação relativa da economia, que marca a sua ossatura como aparelho. [...] [E] são a única base de partida possível de uma análise das relações do Estado com as classes e a luta de classes” (Poulantzas, 2000, p. 51).

Discursos mundializados produzidos pela OCDE

A OCDE ocupa um lugar de referência nas avaliações em larga escala em alfabetização, especialmente devido ao PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Essa atuação se evidencia na produção de relatórios, na divulgação de pesquisas e no fornecimento de orientações tanto para seus países membros quanto para outros⁷. Por meio dos resultados do PISA, 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). Freitas e Coelho (2019) exploram as características desse modelo de educação e seu sentido.

Esse projeto de educação representa a subordinação da formação humana aos interesses próprios dos novos profetas da educação neoliberal pela via da criação de novas cadeias de produção de valor, cujos vaticinadores são representados por grupos econômicos que enxergam na tecnologia vantagens competitivas. A educação nesses moldes, portanto, é imediatamente produtiva ao capital. O ensino nesse espectro deverá ter um papel proativo na mudança de um modelo educacional, focado em cursos padronizados, um currículo centrado no aluno, customizado para necessidades individuais e com maior ênfase nas competências socioemocionais (Freitas; Coelho, 2019, p. 15).

Maués (2016) oferece um contexto histórico e teórico sobre a evolução das políticas de avaliação da educação básica no Brasil, evidenciando como elas, influenciadas por organismos internacionais como a OCDE e por documentos nacionais como o PNE, intensificaram-se desde a década de 1990 para controlar, monitorar e responsabilizar os sistemas educacionais a partir da “pactuação” de metas.

O Ideb passou a ser o grande balizador das políticas públicas educacionais, a ponto de constar no Plano Nacional de Educação (2014) uma Meta (a número 7) que apresenta um quadro indicativo da evolução do IDEB até o ano de 2021. A mesma meta também apresenta quadro similar referente ao PISA, que em 2021 deverá ter alcançado 473 pontos. Esse fato revela o caráter e o significado desse tipo de avaliação, que passa, doravante, a ser uma política de Estado, adquirindo, com isso, a garantia de sua continuidade, independente de partidos políticos e governos que venham assumir a direção do país (Maués, 2016, p. 453).

Ações dessa espécie, produzidas pelo Estado capitalista, configuram-se como uma usina de estratégias contrarrevolucionárias. Trata-se de uma forma de instrução que apresenta dois principais vetores: 1) a conformação da classe trabalhadora a uma força de trabalho ainda mais ajustada à pedagogia das competências, com as garantias ainda mais asseguradas e acenos aos investidores internacionais; 2) a prevenção de uma intensificação da luta de classes no Brasil, aos moldes das contrarrevoluções permanentes. Em síntese, tem como fundamento a reprodução ampliada do capital.

Os enlces 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 – conquanto o Brasil nem membro seja. Divisão essa que responde à necessária articulação entre o que demandam os oligopólios nos centros hegemônicos e aqueles que dominam nas sociedades dependentes. Porém, 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 à atuação de OMs, é importante destacar 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 burguesia internacional nos países dependentes que se materializam até a última sala de aula interiorana. Daí, ademais, a necessidade de separação artificializada do Estado e da economia que se manifesta principalmente “[...] como separação do Estado e da famosa ‘sociedade civil’, [...] reduzida a um mecanismo ideológico localizado no âmago das relações mercantis, à fetichização-reificação do Estado a partir do famoso fetichismo da mercadoria” (Poulantzas, 2000, p. 48).

Em tal processo, a educação insere-se na tarefa de sustentação dessa dominação. Além disso, constitui-se em um de seus elementos nucleares a longo prazo. Resultado dessa dominação é a concentração de atividades de maior valor nos países de capitalismo central e a especialização dos países periféricos em atividades de menor valor, reforçada e, de certa forma controlada, 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).

A padronização dos currículos escolares, com foco em habilidades e competências, e a formação de mão de obra minimamente qualificada para atender às demandas do mercado mundializado, são exemplos do que mais interessa das orientações e destinações dessa organização. Essas primazias podem ser verificadas no texto do relatório internacional *Education Policy Outlook Brasil* (2021), produzido pela OCDE, que se propõe 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 Social⁸ e o Ministério da Educação do Brasil, o estudo é direcionado a governos, políticos e organizações internacionais. A análise das políticas educacionais brasileiras 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*. Além disso, o estudo utiliza informações disponibilizadas pelo Brasil entre 2018 e 2021 e seu objetivo é destacar os esforços realizados durante o período de pandemia, quando as aulas presenciais foram suspensas em todo mundo. Nessa construção, os autores usam três eixos para desenvolver as análises: avaliação, governança e financiamento. O relatório inicia exaltando o crescimento dos índices brasileiros nos anos anteriores à pandemia, apresentando gráficos que ilustram as prioridades educacionais.

Desde sua primeira participação no PISA, 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. Isso é positivo, 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).

No documento assinala-se 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. Ao destacar esse ponto, evidencia-se o objetivo em fortalecer os mecanismos de controle das políticas brasileiras, atrelando-as aos interesses da aliança internacional e reafirmando o compromisso de frações das burguesias brasileiras no tipo de qualificação possível a que se pode chegar, com baixíssimo investimento do fundo público e pressionando os recursos de reprodução da vida a que tem acesso a classe trabalhadora.

O citado relatório é organizado em seis capítulos que discutem três temas 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 baseado em dados, 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 podem ser aprendidas com outras nações. Entre os temas abordados estão: equidade e qualidade, preparação dos estudantes para o futuro, melhoria escolar, avaliação, governança e financiamento. Considerando que o foco deste estudo são as avaliações em alfabetização, realizamos a leitura de todos os capítulos destacando os pontos que apresentam relação mais intrínseca com esse tema.

No texto da OCDE a avaliação se apresenta com um enfoque marcadamente instrumental. Ao empregar o termo “avaliação” (em 95 ocasiões) quase sempre associado a ideias como “monitoramento”, “desempenho” e “gerenciamento”, o documento revela uma concepção da avaliação como ferramenta de

controle e otimização dos processos educativos. Essa perspectiva, exemplificada pela definição da avaliação encontrada no texto como “ferramenta de gestão educacional” (OCDE, 2021, p. 26), expõe a mais íntima natureza das avaliações para essa instituição, a saber, a eficiência, característica marcadamente determinante da educação nas sociedades capitalistas contemporâneas. Segundo Santos e Shiroma (2014, p. 27), “[...] o consenso construído em torno da ideia de que a qualidade da educação é fruto de uma boa gestão estimulou conclusões apressadas sobre a relação direta entre qualidade, eficácia e eficiência”. No plano individual, essa visão simplista tem incentivado a busca desenfreada por soluções rápidas e prontas para os problemas da educação, sem considerar as especificidades de cada contexto escolar.

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). A “forte avaliação” refere-se a indicadores quantitativos, como índices de alfabetização, provenientes das avaliações externas, e, portanto, legitima as políticas educacionais neoliberais que enfatizam a gestão por resultados, a competitividade e a padronização. Paralelamente, a frase indica que “há espaço para abordagens mais formativas”, emprega o termo “formativa” no discurso oficial, construindo uma imagem do sistema educacional brasileiro que está preocupado com o desenvolvimento integral do indivíduo, dissimulando a função essencial da educação no processo de reprodução ampliada do capital, a reprodução da força de trabalho necessária para a manutenção e o desenvolvimento menos conflitivo possível do sistema produtivo.

O documento cita 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 utilizando “[...] avaliação como ferramenta de gestão educacional” (OCDE, 2021, p. 26). O documento recomenda “[...] desenvolver um marco coerente de avaliação e diagnóstico abrangendo todo o sistema de ensino é 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 da prova SAEB e nas taxas de transição escolar. O texto apresenta o que chama de “contradição” entre a avaliação escolar interna, realizada pela própria escola, e a avaliação externa, conduzida por órgãos externos. Por forjar uma acepção limitada dos processos escolares de avaliação, fazem acreditar que a avaliação educacional brasileira poderia ser “aprimorada” para abordar com mais eficácia a questão da equidade. No caso das avaliações dos alunos, o escrito destaca que avaliações padronizadas, como o SAEB, desempenham um papel fundamental no diagnóstico e “aprimoramento” do sistema educacional. Acerca da pandemia, recomendam:

À medida que as escolas no Brasil reabrem e a atenção muda para a recuperação, ajudar os professores a diagnosticarem perdas de aprendizagem e realizar avaliações formativas será fundamental. As abordagens internacionais para a recuperação da aprendizagem em um contexto pós-covid-19 podem ajudar a servir de inspiração nesse sentido (OCDE, 2021, p. 27).

No quadro que encerra esse capítulo é feito o questionamento: qual é a posição do Brasil quanto à avaliação na educação? A resposta destaca como pontos fortes principais a infraestrutura de avaliação e os indicadores nacionais de qualidade; 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 (OECD, 2021, p. 28).

Essas recomendações expressam como a OCDE atua em articulação com os aparelhos de hegemonia (Gramsci, 2007, 1978), sobretudo burgueses, ao sugerir que, para a melhoria dos resultados nas avaliações externas, instituições que se apresentam como sem fins lucrativos possam 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 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 (APHs), podem ser sindicatos, partidos, organizações políticas, igrejas, meios de comunicação de massa, que atuam produzindo consensos, dirigindo vontades coletivas, conformando consciências e difundindo valores e ideias para legitimar a sociabilidade burguesa. Outro exemplo internacional a ser seguido é da Noruega, que possui um programa de apoio ao município semelhante ao PAES, no estado do 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).

Em outra passagem do texto, os autores argumentam que, para elevar o desempenho dos estudantes brasileiros, 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, 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).

No documento enfatiza-se 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. Nesse ponto, os autores sugerem que essa estratégia poderia ser seguida no Brasil para a implementação da Política Nacional de Alfabetização de 2019.

Durante a leitura desse relatório, foi possível identificarmos que a tentativa de análise comparativa das políticas educacionais do Brasil com as de outros países da organização se utilizou de padrões desiguais e os resultados foram estéreis. 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.

O relatório agregou que o governo federal brasileiro não tomou medidas suficientes para mitigar os impactos da pandemia de Covid-19 na educação. Ainda assim, mesmo diante da pandemia, a abordagem orientada ao Brasil para a educação permaneceu ancorada em categorias como a eficiência, medida por meio de avaliações padronizadas, e a gestão centralizada baseada em dados quantitativos. Essa perspectiva, que prioriza resultados padronizados e a lógica empresarial, pouco se alterou ao longo dos anos, incluindo o período da pandemia.

Avaliação em alfabetização no discurso estadual

As políticas de avaliação em larga escala na educação básica, e sobretudo na alfabetização, fazem parte de movimentos comprometidos com a garantia de uma certa noção de qualidade da educação brasileira. Na esteira das reformas de gestão educacional, o Programa de Avaliação da Educação Básica no Espírito Santo (Espírito Santo. Portaria nº 138-R, de 23 de junho de 2022) integra essa série de políticas de avaliação em larga escala que se fortaleceram a partir do ano de 2003, durante o governo de Paulo Hartung (PSB, 2002-2006). Assim, o PAEBES teve início em 2000, como desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que preconizava a avaliação em larga escala como parâmetro de medida da qualidade educacional. Esse contexto exigia uma adaptação da perspectiva que deu base para as políticas públicas educacionais com foco na eficiência. O Programa foi instituído com o anunciado objetivo de mapear as habilidades e conhecimentos dos alunos em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e História, em turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nas redes pública e privada.

É possível perceber que o Programa de avaliação com foco em resultados segue a tendência mundial cujo objetivo apresentado seria identificar possíveis fragilidades na aprendizagem de habilidades bastante instrumentais, orientar as tomadas de decisões e intervenções e fornecer indicadores aparentemente voltados para a promoção da qualidade na educação. Pereira (2015) expõe as características do PAEBES no contexto da política de avaliação externa:

O PAEBES se configura como uma política de avaliação externa que se apropria de uma concepção de avaliação surgida, nos Estados Unidos, no início do século XX, com estudos desenvolvidos por Thorndike acerca dos testes educacionais. Esses estudos propiciaram o desenvolvimento de testes padronizados para mensurar habilidades e aptidões dos alunos e ainda alimentar a cultura de testes e medidas na educação que confundiam avaliar com medir (Pereira, 2015, p. 58).

Apesar de algumas transformações, o PAEBES pode ser considerado um Programa estável e consolidado, devido à sua perenidade. Desde sua criação, as avaliações foram interrompidas apenas em 2020, devido à pandemia de Covid-19, quando as aulas presenciais foram totalmente suspensas. O PAEBES passou por algumas transformações ao longo de sua existência orientadas por interesses econômico-políticos. Durante a pandemia de Covid-19, com a implementação do ensino remoto, não houve disposição para recompor o Programa, mesmo com os impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o PAEBES tem se consolidado como uma política pública permanente nos últimos anos, destacando-se como uma ação do Governo do Estado que atende ao regime de colaboração.

Com foco no ciclo de alfabetização, o PAEBES Alfa é o instrumento de avaliação em larga escala que declara como objetivo “diagnosticar” a situação da alfabetização no Espírito Santo, fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos. Rezende (2021) argumenta que a criação do PAEBES Alfa foi resultado de um conjunto de fatores, dentre eles a reforma administrativa, a influência de políticas educacionais de outros estados e o compromisso com a agenda do Todos pela Educação⁹. O autor destaca que a implementação do programa está diretamente relacionada à necessidade de responder às novas demandas de gestão educacional, caracterizadas por um forte enfoque em resultados.

A concepção de alfabetização indicada como sustentação do Programa é a de “alfabetizar letrando”, com demarcada influência das ideias de Magda Soares (2004; 2007). O governo estadual oferece “apoio pedagógico” por meio de materiais estruturados que visam a fortalecer os aprendizados de Língua Portuguesa (1º, 2º e 3º anos) e matemática (4º ano). Ao final de cada ano, são aplicadas avaliações para as turmas de 2º anos nas unidades de ensino das redes municipais que aderiram ao programa. Essas avaliações geram um indicador de desempenho chamado IDEBES, que calcula a proficiência e indicação/distribuição dos estudantes por padrão de desempenho e a participação ou abrangência e adesão das escolas do estado e das redes estadual e municipais. Para esse cálculo, é utilizada a proficiência média de Língua Portuguesa e o desvio padrão da proficiência também em Língua Portuguesa de cada turma. Assim, seriam alcançados parâmetros de qualidade educacional.

Na prática, a prova do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES Alfa) é composta por questões de múltipla escolha dos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, além de uma questão discursiva que envolve uma produção textual após a descrição de uma ilustração. A aplicação dessa avaliação é de responsabilidade das professoras, que seguem as diretrizes de um manual. Desde 2021, as docentes têm acesso a um curso de formação *on-line* de orientação para a realização dos exames, ofertado pela plataforma CAEd da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)¹⁰, Faculdade de Educação. Durante a aplicação das provas, as docentes dispõem de um material semelhante ao caderno de provas dos alunos, em tamanho ampliado, a ser lido para a turma no momento da aplicação e, assim, auxiliar os estudantes em sua realização. Após a aplicação, as professoras preenchem relatórios

descrevendo possíveis ocorrências no período de aplicação e conferem o gabarito dos alunos. Além disso, é enviada às famílias uma avaliação contextual com questões sobre os aspectos socioeconômicos.

Não é excessivo pontuar que, apesar de serem as executoras diretas das avaliações, as professoras do 2º ano permanecem à margem do processo de elaboração, compreensão dos resultados etc. Essa prática resulta em uma avaliação que, pelas reações das crianças, se mostram descontextualizadas, impertinentes e heterônomas. Como meras aplicadoras de instrumentos, as professoras contribuem para um cenário em que os alunos (e elas próprias) são submetidos a uma avaliação que os coloca em uma posição passiva e submissa, pouco contribuindo para a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pelo conjunto da humanidade e para a própria ação educativa, intencional e orientada. A formulação das questões por uma empresa externa distancia as professoras da construção dos instrumentos e reduz seu trabalho à mera aplicação, gestão do tempo e de materiais.

É possível verificar o fortalecimento dessas avaliações e do próprio programa, revelando o quanto deixam de ser apenas políticas e programas de governo, ainda que findem uns e se iniciem outros, dada a constância, aprimoramento e regularidade de suas aplicações. A divulgação dos índices de desempenho dos alunos como medida da qualidade da educação impõe uma pressão excessiva sobre professores e escolas, desconsiderando as complexidades do processo de ensino e aprendizagem e condicionando o trabalho docente ao treinamento de habilidades instituídas pela BNCC. Subordina-se as condições de trabalho, estudo e sobrevivência das instituições escolares a tais resultados, por vias da bonificação como complemento de recursos.

Esse Programa é mais uma confissão da irremediável contradição que a relação de exploração capital-trabalho produz, com seus antagonismos irreconciliáveis. Ao transformar a educação em um produto a ser avaliado, quantificado e, por fim, precificado, o programa submete a educação aos termos de eficiência e produtividade, tomados como positivos no *sensu comum*.

A educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as “competências” necessárias para atender ao mercado (Moraes, 2001, p.9)

O PAEBES Alfa, ao padronizar e descontextualizar o processo de avaliação, alinha-se a instituições internacionais e faz suscitar questionamentos sobre sua autonomia, bem como sobre a influência de interesses políticos e econômicos. A alfabetização como processo complexo que envolve mais do que a mera aquisição de habilidades de leitura e escrita se distanciam ainda mais do trabalho docente e sua avaliação, portanto, considera ainda menos as dimensões social, cultural e de classe de cada estudante.

As políticas de avaliação em larga escala transformaram significativamente a forma como a alfabetização é concebida e praticada no Brasil. A partir da década de 1990, com a consolidação do modelo neoliberal de gestão, a ênfase em eficiência, padronização e monitoramento passou a orientar as políticas educacionais. A *Revista da Escola*, um dos dois objetos que compõem nossa empiria, inicia ressaltando a importância do diagnóstico da aprendizagem dos estudantes para o (re)planejamento escolar, reconhecendo, o caráter de excepcionalidade em que serão aplicadas as

provas naquele ano: “Esta edição está relacionada a um contexto de excepcionalidade, pois, ao observarmos os resultados educacionais, não podemos ignorar o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, o que interferiu diretamente no cotidiano de nossas escolas” (PAEBES, 2021, p. 15). Na apresentação da estrutura da revista, é enfatizado que o mais importante para o PAEBES de 2021 é utilizá-lo como diagnóstico, a fim de verificar as aprendizagens que não foram consolidadas devido à pandemia; para isso, contudo, seria necessário “saber interpretar” os dados:

Entendemos que, hoje, é imperativo olhar os resultados da avaliação realizada pela rede estadual e redes municipais do Espírito Santo numa perspectiva diagnóstica, na medida em que esses dados possibilitarão o levantamento de informações do contexto atual e do processo de aprendizagem dos nossos alunos, diante desse cenário completamente atípico. Sendo assim, o principal objetivo da divulgação dos resultados do PAEBES 2021 será fornecer informações que deem suporte ao planejamento de ações educacionais futuras; portanto, é extremamente importante aliar avaliação, (re)planejamento e currículo, pensando na realidade de cada escola, de cada turma e dos atores que as compõem (PAEBES, 2021, p. 8).

A leitura e a divulgação dos resultados determinariam as ações pedagógicas, em síntese, com adjacentes ajustes a respeito das especificidades locais. A revista ainda propõe um roteiro de análise e apropriação dos resultados da avaliação; ao mesmo tempo que aborda o impacto da pandemia nas aprendizagens, enfatiza a urgência de saber interpretar os dados com vistas à publicização. Apresenta os resultados de forma comparativa, apontando possibilidades de intervenções para o planejamento e para a gestão escolar, considerando somente aqueles obtidos pelo resultado do desempenho nas avaliações. Nesse sentido, são destacadas questões que precisam ser consideradas no momento de “apropriação de resultados”, longe dos aspectos cruciais que lidam com as condições em que as/os estudantes e professoras/es desenvolveram suas atividades. A própria revista formula perguntas sobre as dificuldades da pandemia em relação à aprendizagem:

Quais são as principais defasagens percebidas nos alunos da escola? Quais são os componentes curriculares em que as defasagens ficam mais evidentes? Que ações coletivas podem ser pensadas para cada etapa? Que ações coletivas podem ser pensadas por componente curricular? Será necessário reorganizar as turmas a partir das defasagens? É possível e necessário o desenvolvimento de atividades ampliadas no contraturno? É possível e necessário o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre professores de uma mesma área? É possível e necessário o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre professores de uma mesma turma? (PAEBES, 2021, p. 9).

Embora o texto sugira que as condições objetivas de trabalho e estudo seriam levadas em consideração na elaboração e aplicação da avaliação, a análise empírica indica o contrário. Os descritores e o padrão de exigência mantiveram-se alinhados aos anos anteriores, sem adaptações significativas para atender às novas realidades impostas pela pandemia. Em certo momento o material em apreciação inicia com uma das perguntas que mais nos interessa: “para que serve uma avaliação externa?”. A forma como a questão foi respondida, se nos ajuda em algo, é naquilo que ela oculta e não no que mostra.

A avaliação externa serve, fundamentalmente, para apresentar dados sobre os estudantes matriculados em diferentes anos escolares, a depender da abrangência, e sobre o que são capazes de saber (fazer) em um determinado estágio da sua trajetória escolar, em áreas como Língua Portuguesa (PAEBES, 2021, p. 13).

De acordo com a publicação, a avaliação externa serve para “apresentar dados” relativos às capacidades em determinado estágio e área na vida escolar. Em condições normais, seu objetivo seria avaliar com base nas oportunidades efetivamente proporcionadas para ensino e aprendizado. Ainda assim, a avaliação externa de alfabetização do PAEBES Alfa foi aplicada em conjuntura de pandemia de Covid-19, durante o qual os estudantes receberam atividades estruturadas em suas casas, um momento marcado por privações de diferentes ordens, dificuldade de sobrevivência e questões que afetaram significativamente a dignidade humana dos e das estudantes. Nem uma conjuntura como essa pôde parar o instrumento que mais “molda” o “[...] sistema de ensino nacional, incluindo todas as suas partes” (Luckesi, 2022, p. 195).

Em páginas seguintes, o texto apresenta o subtítulo: “O papel da avaliação externa durante a pandemia”. Nessa seção, no documento se reconhece o esforço da comunidade escolar ao afirmar que “[...] secretarias e escolas vêm construindo estratégias para garantir o desenvolvimento do currículo, seja no ensino a distância, híbrido ou presencial” (PAEBES, 2021, p. 13). O texto orienta a flexibilização do currículo, adaptações dos métodos de ensino e a relevância do planejamento contextualizado, ressaltando que os esforços das escolas e das secretarias de educação devem garantir os direitos de aprendizagem. Verificamos que o currículo foi flexibilizado por meio da seleção de habilidades essenciais, no entanto, a prova aplicada no mês de outubro manteve o mesmo padrão dos outros anos, quando as aulas foram ministradas de forma convencional, com 200 dias letivos presenciais.

Antes de finalizar o argumento, a *revista* enfatiza uma mais honesta preocupação: “[...] consolidar esses objetivos, a apropriação dos resultados da avaliação realizada em 2021 revela-se uma potente estratégia de gestão escolar e de sala de aula [...]” (PAEBES, 2021, p. 13), manifestando a utilização das avaliações em larga escala ancoradas na natureza própria do Estado burguês que responde à necessidade de controlar os conflitos e as contradições internas da sociedade, especialmente aqueles relacionados a diferentes classes sociais com interesses antagônicos.

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tão pouco é ‘a realidade da ideia moral’, ou ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, torna-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais, é o Estado (Engels, 1984, p. 227).

Sabemos que as métricas utilizadas em avaliações padronizadas em pouco se conectam com o processo de apropriação do sistema de escrita e leitura. Alfabetização é um processo sociocultural complexo que envolve a construção de sentidos e a interação com o outro e não apenas mera decodificação de sons e letras, letras e sons. A alfabetização permite que as crianças expressem seus pensamentos, sentimentos e ideias, estabelecendo um diálogo com o mundo ao seu redor. Hegemonicamente, a comunidade científica do campo crítico enfatiza que a alfabetização se inicia antes mesmo da escolarização e se desenvolve em diversos contextos, sendo a escola um espaço privilegiado para a sistematização desse processo. Ao reduzir

a alfabetização a habilidades isoladas, as avaliações padronizadas desconsideram a natureza social e cultural da linguagem e as múltiplas dimensões envolvidas nesse processo.

Ainda sobre o desenho dessa avaliação, cada item (questão) da prova é destinado a avaliar uma habilidade. Com a utilização da escala de proficiência, mede-se o desempenho alcançado pelo estudante, o qual é interpretado por meio de padrões de desempenho. Ao final, obtém-se o resultado: Abaixo do básico, Básico, Intermediário, Adequado e Avançado. Tais padrões foram estabelecidos em anos anteriores, com base em situações convencionais de ensino. É preciso reconhecer que o objetivo apresentado pelo PAEBES Alfa em 2021 era apenas diagnóstico e que a intenção, naquele momento, era verificar qual o nível de aprendizagem dos estudantes capixabas para tais habilidades em uma conjuntura de ausência da relação professor-aluno. Indiretamente, é possível inferir que, de modo secundário, o exame também avaliava o grau de prescindibilidade de docentes no desempenho dessas tarefas. Esse cenário é agravado ao considerarmos as tentativas de implantar a *homeschooling*, os contratos de assistentes de alfabetização sem formação na área (Gozzi, Evangelista e Chaves, 2023) e todas as outras ações que, há pouco, se justificavam pela Política Nacional de Alfabetização (Ribeiro, 2023), buscando jogar parte da tarefa de ensinar elementos mais rudimentares do sistema de escrita para o trabalho de reprodução social¹¹ que acontece na unidade doméstica.

A revista apresenta uma seção intitulada “Limites de uma avaliação externa” em que argumenta que “[...] a razão dessa classificação está associada justamente aos limites e às possibilidades de cada tipologia, que devem ser levados em consideração no momento da análise” (PAEBES, 2021, p. 17). Aparentemente se pretendia orientar os gestores a considerarem as condições que originaram tais resultados ao interpretar as avaliações.

Uma vez compreendidos os principais conceitos relacionados à avaliação externa em larga escala, cabe a gestores e professores percorrerem o trajeto necessário para analisar e interpretar os resultados educacionais de forma colaborativa e eficiente, pois trata-se de um trabalho que deve reunir todos os profissionais que estão, de alguma forma, envolvidos com o desempenho dos estudantes. Afinal, as ações que surgirem posteriormente não serão executadas de modo individual, mas por toda a equipe escolar. Além disso, as ações planejadas e realizadas de maneira colaborativa entre os pares são mais produtivas e seus resultados, mais duradouros (PAEBES, 2021, p. 16).

De acordo com os propositores, a participação é o fator mais importante do PAEBES Alfa, embora seja necessário compreender as situações de aplicação da prova, ou seja, a conjuntura de pandemia.

Esse indicador é o primeiro a ser considerado. Como a avaliação externa é censitária, pode-se generalizar os resultados para toda a escola quando a participação efetiva for igual ou superior a 80% do total de estudantes previstos para realizar a avaliação. Quanto maior a participação dos estudantes, mais fidedignos são os resultados dos testes cognitivos (PAEBES, 2021, p. 21).

A participação é mensurada pela quantidade de alunos previstos somada à quantidade de alunos avaliados e dividido por dois, resultando na média de participação como primeiro resultado. Esse método permite a obtenção de três indicadores: “proficiência média e padrão de desempenho médio, distribuição dos estudantes por padrão de desempenho, e percentual de acerto por descritor” (Paebes, 2021, p. 25). Os resultados são amplamente divulgados por escolas e prefeituras como verdadeiros indicadores de qualidade. A proficiência é a média aritmética das proficiências dos estudantes em cada etapa e componente curricular

avaliados, constituindo o resultado da escola. Nesse sentido, o documento orienta como pode ser feito o diagnóstico.

A relação entre a proficiência média e o desempenho dos estudantes pode ser compreendida observando essa proficiência na escala de proficiência. Essa escala permite que a proficiência (medida) seja associada a diagnósticos qualitativos do desenvolvimento de habilidades e competências pelos estudantes avaliados (PAEBES, 2021, p. 23).

Contudo, antes de finalizar esse diagnóstico, é necessário considerar que, mesmo que a média de proficiência da escola indique um determinado resultado de desempenho, isso não significa que todos os estudantes da escola obtiveram o mesmo padrão. É necessário observar a “distribuição dos estudantes por padrão de desempenho”.

A proficiência alcançada pelo estudante no teste corresponde a um perfil que possibilita colocá-lo em um padrão de desempenho. Isso quer dizer que, em uma mesma turma e escola, é possível haver diversos alunos em cada um desses padrões. A distribuição dos estudantes pelos padrões de desempenho é registrada em percentuais, permitindo saber quantos estudantes estão situados em cada padrão e o que esses estudantes são capazes de realizar, de acordo com seu desempenho (PAEBES, 2021, p. 24).

O resultado divulgado às escolas e demais comunidades apresenta a quantidade percentual de estudantes em cada padrão de desempenho, por escola e por turma, favorecendo ainda mais a responsabilização individual. A publicação informa que os dados referentes ao percentual de acertos por descritor estão disponíveis na plataforma CAEd, na seção de “Avaliação e Monitoramento”. Esse indicador possibilita que os gestores identifiquem quais habilidades ainda precisam ser consolidadas. Os resultados gerados pelos mais diferentes sistemas de avaliação apresentam rebatimentos em diferentes dimensões: “sobre a distribuição e uso dos recursos financeiros; sobre a composição curricular; sobre o gerenciamento do sistema e sobre o controle docente” De forma aparente, são os estudantes que passam pelo processo, mas é o docente quem tem sido “posto à prova” como quem ‘fica de recuperação’ em função de sua suposta inaptidão para ensinar; como se tivesse cometido erros, ‘vai de castigo’ para refletir sobre a sua prática, ‘pensar no que fez’ ou deveria fazer” (Shiroma *et al*, p.25). O capítulo encerra-se com exemplos de itens das provas anteriores, apresentando as habilidades que estão sendo avaliadas em cada questão e o nível de desempenho que ela representa.

O último capítulo apresenta o “roteiro de análise” e objetiva “[...] servir de apoio para a leitura e a análise do desempenho dos estudantes na avaliação externa” (PAEBES, 2021, p. 71). Isso é proposto “[...] com o intuito de contribuir para a reflexão sobre os resultados do PAEBES 2021” (fica de recuperação!) uma proposta de roteiro para a análise e a apropriação dessas informações é disponibilizada (PAEBES, 2021, p. 30). Esse roteiro apresenta um passo a passo de organização dos resultados da unidade de ensino, com vistas a auxiliar no estabelecimento de metas para a construção de um plano de ação. É possível ver que no cabeçalho do roteiro há um *link* de acesso a gestores (por meio de *login* e senha), no qual são disponibilizados os resultados que irão subsidiar a análise e leitura dos resultados, além da construção do plano de ação da escola. Atualmente, muitas dessas tabelas estão informatizadas e, a depender dos convênios firmados nas prefeituras, como ocorre na Grande Vitória, são controladas por aparelhos privados de hegemonia burgueses via acesso remoto, conforme apontam Lima, Ribeiro e Chaves (2024):

Para auxílio nessa tarefa de busca pelo controle total, a implantação da informatização enquanto ferramenta de controle técnico dos processos foi adotada pelos APHs, similar ao controle informatizado das relações dentro das estruturas de empresas do setor privado, que servem para conformar o comportamento desde a demanda por resultados, através do despotismo impessoal das planilhas de resultados (e falhas), visto que a “[...] leitura e interpretação de resultados das avaliações e norteamiento de reflexões sobre sua consequente repercussão na formação e intervenção pedagógica, assim como na gestão [...]” são procedimentos normativos a serem adotados já como pressuposto inarredável (Chaves; Lima; Ribeiro, 2024, p. 9).

A revista PAEBES 2021 é um documento importante para a compreensão da avaliação educacional no Espírito Santo. O estado preocupa-se em definir o tipo de avaliação que o PAEBES assume, detalhando a obtenção dos resultados e apontando “formas de leitura” que, em verdade, são estratégias de reconversão do trabalho docente.

A reconversão docente é um fato do âmbito da profissionalização que também significa ser responsabilizado pelos resultados do trabalho docente. A Avaliação está neste âmbito, posto que a responsabilização, um uníssono no discurso do Estado e de OM, significa que o professor deve atingir metas e produzir altos escores nos testes de avaliação em larga escala. A responsabilização configura-se como estratégia fundamental de produção de consenso ativo, não necessariamente consciente da parte do docente, cujos desdobramentos atingirão seus alunos – os denominados “pobres” [por Organismos Multilaterais] (Shiroma *et al*, 2017 p. 33).

Durante essa leitura, observamos a ênfase no monitoramento dos resultados, o que tende a limitar o trabalho docente à mera aplicação de avaliação, uma vez que até mesmo a leitura e interpretação dos resultados são orientadas aos gestores. Esse acelerado controle “via acesso remoto quase que instantâneo” (Lima; Ribeiro; Chaves, 2024, p. 8) anuncia a mudança de qualidade da produção dessas avaliações no sentido de aprimorar o controle por meio das tecnologias educacionais, produzidas justamente com essa e outras finalidades semelhantes dada sua principal determinação social. Segundo os autores, essa perspectiva de “monitoramento” mascara a realidade complexa que há entre a educação escolar e o desempenho verificado por indicadores.

Os graves problemas que afligem a escola, desde o contexto ampliado da formação social brasileira, não podem ser negados ou mesmo secundarizados se quisermos compreender o sentido que as frações da burguesia brasileira historicamente imprimem à educação. Tal relação é textualmente negada no discurso reformador capitalista, evadindo-se de pôr em xeque a relação que normaliza, num mesmo patamar histórico, indicadores socioeconômicos e indicadores educacionais (Lima; Ribeiro; Chaves, 2024, p. 5).

O predomínio quase que totalizante do gerencialismo na educação está demonstrado no texto da revista PAEBES que é muito maior com relação à “leitura” ou “interpretação” dos dados adquiridos via avaliações do que o “diagnóstico” da aprendizagem. Esse enfoque ajuda no cínico deslocamento conceitual que forja justificção dos problemas sociais e econômicos como se derivados fossem do campo educacional e não da materialidade das relações de subordinação do trabalho à lógica de valorização do valor.

Esse deslocamento perverso constrói uma hegemonia discursiva que imputa o futuro dos brasileiros ao professor. Nesta ficção engenhosa, os problemas sociais e econômicos não derivam das negociações da burguesia interna, ao sabor dos interesses de suas várias frações, com o Capital internacional; não derivam das opções econômicas e políticas. Não! Eles decorreriam da ação do professor que não é responsabilizado pelas falhas em sua formação, de seu pequeno investimento em sala de aula, de seu pouco empenho na

aprendizagem do aluno, na inovação de métodos e recursos pedagógicos, especialmente no que diz respeito à incorporação de novas tecnologias. Atribuem-se os problemas socioeconômicos à escola como se nascessem no campo da educação e nele fossem encontrar a solução (Shiroma *et al*, 2017, p. 34-5).

A avaliação, ao se concentrar em itens isolados e objetivos, desconsiderando a dimensão social e cultural da linguagem, reafirma sua visão autoritária e classificatória, que desconsidera as especificidades de cada estudante e de cada contexto escolar e, sobretudo, as necessidades formativas mais substantivas para a classe trabalhadora. E “[...] se o professor – embora responsabilizado – não tem competência, o dilema não tem solução. Temos aqui um falso dilema, consequência do movimento ideológico burguês dominante” (Shiroma *et al*, 2017, p. 35).

Considerações finais

A pandemia de COVID-19 provocou a interrupção de aulas em atendimento às medidas emergenciais. Esta pesquisa foi motivada pelo incômodo gerado pela ocasião da aplicação de avaliações externas em alfabetização para estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, logo após um período de ausência/interrupção das aulas presenciais. A percepção inicial era de que tais avaliações seriam utilizadas para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e orientar políticas públicas de recuperação das aprendizagens. Para melhor abordar essas avaliações, buscamos documentos oficiais, como relatórios internacionais (OCDE) e a *revista* de aplicação das provas de alfabetização do Estado do Espírito Santo. A análise desses documentos revelou a presença de constructos empíricos como “governança”, “eficiência” e “eficácia”, que se sobressaíam em relação à própria alfabetização, uma vez que as avaliações externas não são apenas ferramentas para diagnosticar a aprendizagem, mas, sobretudo, um instrumento de controle e monitoramento do trabalho docente. Tornou-se necessário tratarmos das forças sociais subjacentes à aplicação das avaliações externas. A busca por resultados imediatos, a pressão por índices de desempenho e a lógica pautada pelo caráter dependente dos Estados latino-americanos, presentes nas políticas educacionais, reincidentem sobre a influência de interesses mais escusos na definição das práticas avaliativas.

A pesquisa reuniu acúmulos que abordam da aplicação das avaliações externas em alfabetização, que não a tratam como fenômeno isolado, mas sim como parte de uma política educacional determinada pela condensação de relações de poder que conformam política e ideologicamente uma classe. A comparação com países como Noruega e Canadá, presentes no relatório da OCDE, revelou a existência de um modelo de gestão educacional que prioriza a eficiência e a responsabilização a partir da propaganda de experiências exitosas totalmente irresponsáveis no que compete à comparação de conjunturas incomparáveis, pois, em síntese, o que importa é o mercado de capital humano. A ordem “Avalie!” prevaleceu até mesmo sobre as mais terríveis condições de vida da população em termos mundiais. “Vamos às atividades do dia. Lavar os copos, contar os corpos e sorrir”!

Referências:

- DOS SANTOS, T. **Dependencia y cambio social**. Santiago, Chile: CESO, 1973.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Global, 1984.
- ESPÍRITO SANTO, Governo do Estado. **Portaria no 138-R, de 23 de junho de 2022**. Capítulo IV (do PAEBES/PAEBES ALFA), Artigo 13º, 2022.
- ESPÍRITO SANTO, Governo do Estado. **Programa de Avaliação da Educação do Espírito Santo (PAEBES)**. Disponível em: <paebes.caedufjf.net/>. Acesso em: 15 de nov. 2022.
- ESPÍRITO SANTO, Governo do Estado. **Programa de Avaliação da Educação do Espírito Santo (Paebes)**. Apoiado por: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Disponível em: <paebes.caedufjf.net>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 138-R, de 23 de junho**. Vitória (ES): Sedu, 2022.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**, 2015.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos em política educacional. In: ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. do S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Editora Alínea, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2009.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.
- FREITAS, R. G. de; COELHO, H. R. **Futuro antecipado na Educação: OCDE e controle do Conhecimento Global**. Roteiro, v. 44, n. 3, 2019.
- GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores associados, 2014.
- GOZZI, E.; EVANGELISTA, O.; CHAVES, P. M. O Assistente de Alfabetização como face exposta do trabalho docente precarizado. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 1-22, e5193019, jan./dez. 2023.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. **Antologia**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- LASLETT, B.; BRENNER, J. "Gender and Social Reproduction: Historical Perspectives." In: **Annual Review of Sociology**, v.15, pp. 381-404, 1989.
- LIMA, T. S. V. de. **A rede de avaliação em larga escala como uma das expressões da escalada da burguesia sobre a educação pública brasileira**. 2023. 298 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.
- LIMA, G. L. F. F. de; RIBEIRO, S. G. F.; CHAVES, P. M.. A sobralização do Brasil começa pelo sistema de escrita: a alfabetização gerenciada pelos setores privados no município de Vila Velha/ES. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1-15, 2023.

- LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2022 [E-book].
- MARX, K. A mercadoria. In: **O capital: crítica da Economia Política** (livro I). São Paulo: Boitempo, 2013, p. 113-158.
- MAUÉS, O. C. **As Políticas de Avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente**. Linhas Críticas, v. 22, n. 48, p. 442-461, 2016.
- OECD. Education Policy Outlook: **Brasil** – com foco em políticas internacionais. On-Line: Itaú Social; Organização Para A Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2021. Disponível em: <www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Education-Policy-Outlook_Poli%CC%81ticas-Internacionais.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- PAEBES. Anual **Conteúdo: sumário executivo**. 3. ed. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021. (ISSN 2237-8324). Faculdade de Educação, CAEd.
- PEREIRA, S. L. de A. **PAEBES: modos, formas e diálogos a partir dos usos dos resultados em língua portuguesa da avaliação externa estadual no município de Cariacica-ES**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- REZENDE, W. S. Avaliação da alfabetização no Espírito Santo: uma análise do Paebs Alfa entre 2009 e 2017. **Educar em Revista**, v. 37, p. e79277, 2021.
- RIBEIRO, S. G. F. **A Política Nacional de Alfabetização e a reconversão docente no curso alfabetização baseada na ciência (2019-2021)**. 2023, 150f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
- SANTOS, F. A. dos; SHIROMA, E. O. Slogans para a construção do consentimento ativo. EVANGELISTA, O (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.
- SEDU, Secretaria de Estado da Educação. **Paebs Alfa**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2024. Disponível em: <sedu.es.gov.br/paebs-alfa>. Acesso em: 9 set. 2023.
- SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.) **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, p. 5-17, 2004.
- THORSTENSEN, V. et al. (Orgs.) **O Brasil a caminho da OCDE: explorando novos desafios**. São Paulo: VT Assessoria Consultoria e Treinamento Ltda, 2020.
- UNESCO, CONSED. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Ação Educativa, 2001. 70 p.
- VOGEL, L. **Marxismo e opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária**. São Paulo, Expressão Popular, 2022.

Notas

¹ Expressão em alusão a um dos *slogans* da gestão de Michel Temer (MDB-2018): “Não fale em crise, trabalhe”, utilizado em um momento de notável tensão econômica de seu governo. Naquela conjuntura, a atividade laboral foi contraposta à discussão sobre crise ou “reclamações” para culpabilizar o próprio trabalhador pela crise, como se quem não trabalhasse estivesse apenas reclamando sem razão. Os discursos das propagandas nazistas, que operavam para escravizar seus melhores trabalhadores e eliminar os demais, também foram lembrados: “o trabalho liberta” (*arbeit macht frei*), expressão inscrita nos portões de diversos campos de concentração nazistas, onde o trabalho era sinônimo de escravidão e morte. A frase foi apropriada pela propaganda nazista para justificar a exploração do trabalho dos prisioneiros e dissociar percepções sobre o genocídio em curso à época.

- ² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestra em Educação pela UFSC. Professora da Educação Básica nas prefeituras de Serra (ES) e Viana (ES). Integrante do [Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis](#) (GTP-Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2595847309818397>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1153-0771>. E-mail: ninarocha161@hotmail.com.
- ³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (Ufpel). Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pesquisadora do [Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis](#) (GTP-Ufes) e do [Grupo de Investigação em Política Educacional](#) (Gipe-Marx|Ufsc). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8817909868659161>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3986-6157>. E-mail: priscila.chaves.ufes@gmail.com.
- ⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Pesquisador do [Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais](#). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0146898361391391>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1153-0771>. E-mail: andre@unifap.br.
- ⁵ Optamos pelo uso do substantivo feminino ao nos referirmos às profissionais da educação considerando a predominância feminina na Educação Básica e na esmagadora maioria de tarefas e funções sociais relacionadas ao trabalho de cuidados e de necessária reprodução do capitalismo.
- ⁶ Disponibilizados eletronicamente nos *sites* oficiais respectivamente: <www.oecd.org> e <caeddigital.net>.
- ⁷ Vale lembrar que a embaixadora do Pisa no Brasil é Maria Helena Guimarães de Castro, professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e atual presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo. No governo Fernando Henrique Cardoso, Castro atuou na implementação das políticas de avaliação no País, como a reorganização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A intelectual orgânica da burguesia foi secretária-executiva no Ministério da Educação e presidiu o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) no governo FHC, além de ter sido secretária estadual no governo de José Serra.
- ⁸ 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 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 e por ser comprometida com a sociabilidade burguesa.
- ⁹ Aparelho privado de hegemonia fundado por um grupo de empresários em 2005, legitimando-se por um discurso que tentava se apresentar como neutro e técnico. Atua como um instrumento de hegemonia burguesa com forte abertura no Ministério da Educação durante os governos do Partido dos Trabalhadores. O TPE trabalha na elaboração e implementação de políticas educacionais, defende uma perspectiva restrita e instrumental de formação humana que prioriza a qualificação para o mercado de trabalho.
- ¹⁰ Para entender a constituição do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o processo pelo qual intelectuais orgânicos, instituições públicas ligadas ao aparelho de Estado e também organizações privadas forjam relações para o estabelecimento da política de avaliação em larga escala, sugerimos a leitura de Lima (2023).
- ¹¹ A reprodução social pode, assim, ser vista como um trabalho de várias naturezas – mental, manual e emocional – com o objetivo de proporcionar os cuidados histórica, social, e biologicamente definidos, necessários à manutenção da vida existente e à reprodução da próxima geração (Laslett; Brenner, 1989). A expressão remete ao significado social do trabalho realizado na unidade doméstica para o sistema produtivo, ao “[...] fato de que a produção e reprodução da força de trabalho é uma condição essencial que sustenta a dinâmica do sistema capitalista, possibilitando que o capitalismo se reproduza” Isto é, “[...] as raízes socioeconômicas da opressão às mulheres sob o capitalismo têm a ver, na verdade, com a relação estrutural do lar com a reprodução do capital: o capital e o Estado precisam conseguir regular sua capacidade biológica para produzir a próxima geração de trabalhadores, de modo que a força de trabalho esteja disponível para a exploração” (Vogel, 2022, p. 68-9). A exploração da força de trabalho feminina é historicamente ligada à sua função reprodutiva. Ao assumirem a responsabilidade pela alfabetização das crianças, (devido ao *homeschooling*) as mulheres contribuem para essa reprodução. “A percepção mais importante da teoria da reprodução social é que o capitalismo é um sistema unitário que pode integrar com êxito, ainda que desigualmente, a esfera da reprodução e a esfera da produção. Mudanças em uma esfera, então, reverberam na outra. Salários baixos e cortes neoliberais no trabalho podem produzir despejos e violência doméstica no lar”.

Recebido em: 25 de jan. 2025

Aprovado em: 6 de set. 2025