

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Karine Bueno do Nascimento

**AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES
NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR**

Sobradinho, RS
2018

Karine Bueno do Nascimento

**AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES
NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional (EaD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito final para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Me. Alexandra Silva dos Santos Furquim

Sobradinho, RS
2018

Karine Bueno do Nascimento

**AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES
NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional (EaD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito final para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Aprovado em 29 de junho de 2018:

Alexandra Silva dos Santos Furquim, Me. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Denize da Silva Foletto, Dra. (UFSM)

Daniela da Silva Pires, Dra. (UFSM)

Elena Maria Mallman, Dra. (UFSM) (Suplente)

Sobradinho, RS
2018

RESUMO

AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

AUTORA: Karine Bueno do Nascimento

ORIENTADORA: Alexandra Silva dos Santos Furquim

Este estudo teve como objetivo analisar as implicações das políticas públicas de avaliação externa no trabalho pedagógico dos professores. Para tanto, o aporte teórico-metodológico adotado pautou-se no materialismo histórico-dialético, mediado pela pesquisa documental e bibliográfica, sendo considerado, para fins de análise, o cenário econômico, político, social e cultural internacional e nacional a partir da década de 1980. O estudo ficou estruturado em dois capítulos, que visaram realizar o movimento dialético entre a aparência e a essência dos assuntos abordados. Desta forma, inicialmente, apresentou-se o processo de implementação das avaliações externas na educação básica, as quais tinham (e tem) como objetivo quantificar a qualidade educacional no Brasil. Em seguida, ampliou-se a discussão ao passo que foram sendo apresentadas as contradições que mediam os objetivos das avaliações externas na educação básica. Essa discussão foi fundamental para, na próxima seção, após conceituar trabalho pedagógico dos professores, analisar as implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico dos professores. Como resultado, constatou-se que o projeto de educação brasileiro apresenta, com base no referencial adotado, uma visão estreita de trabalho e educação, bem como de qualidade educacional, uma vez que estes estão pautados nos interesses do capital. Desta maneira, o trabalho pedagógico dos professores, no atual cenário, visa perpetuar a hegemonia do capital, por meio da formação de força de trabalho para futura inserção nos processos de produção.

Palavras-chave: Educação. Políticas Públicas. Avaliação Externa. Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

EXTERNAL EVALUATION IN BASIC EDUCATION: IMPLICATIONS IN THE TEACHER'S PEDAGOGICAL WORK

AUTHOR: Karine Bueno do Nascimento

ADVISOR: Alexandra Silva dos Santos Furquim

The purpose of this study was to analyze the implications of public policies for external evaluation in teachers' pedagogical work. In order to do so, the theoretical-methodological contribution adopted was based on historical-dialectical materialism, mediated by documentary and bibliographic research, being considered, for purposes of analysis, the economic, political, social and cultural international and national scenario from the decade of 1980. The study was structured in two chapters, aimed at realizing the dialectical movement between the appearance and the essence of the subjects addressed. Initially, the process of implementing external evaluations in basic education was presented, which had (and has) the objective of quantifying educational quality in Brazil. Afterwards, the discussion was broadened while the contradictions that measured the objectives of external evaluations in basic education were presented. This discussion was fundamental for the next section, after conceptualizing teachers' 'pedagogical work, to analyze the implications of external evaluations on teachers' work. As a result, it was found that the Brazilian education project presents, based on the adopted framework, a narrow vision of work and education, as well as educational quality, since these are based on the interests of capital. In this way, the pedagogical work of teachers, in the current scenario, aims to perpetuate the hegemony of capital, through the formation of workforce for future insertion in the production processes.

Keywords: Education. Public Policy. External Evaluation. Pedagogical Work.

SUMÁRIO

1 DO PARTICULAR AO GERAL: MOVIMENTOS DO ESTUDO	6
2 A APARÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	11
2.1 AVALIAÇÃO EXTERNA: QUALIDADE EDUCACIONAL EM FOCO	12
3 A ESSÊNCIA: MOVIMENTOS CONTRADITÓRIOS	19
3.1 GLOBALIZAÇÃO DA SOCIEDADE	20
3.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	24
3.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E O DESENCONTRO COM A QUALIDADE EDUCACIONAL	30
3.4 TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES: CONCEITO E IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	34
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52

1 DO PARTICULAR AO GERAL: MOVIMENTOS DO ESTUDO

Ao longo dos meus estudos, da educação básica à pós-graduação, escutei os conselhos de minha mãe, os quais sempre estiveram adjacentes ao discurso de estudar para conseguir um bom emprego e “ser alguém na vida”. Esta locução pautava-se em sua historicidade. Na infância perdeu seus pais, foi adotada por diversas “famílias”, não teve a oportunidade de concluir seus estudos da educação básica e jovem (aos 20 anos) engravidou.

Com o nascimento de minha irmã e posteriormente ao meu, foi estabelecido uma relação complexa entre nós três, pois ao mesmo tempo que ela era (e é) nosso porto seguro, nós nos tornamos seu porto seguro. Finalmente, ela tinha pessoas que poderia chamar de família. E para sustentar sua família, tornou-se empregada doméstica e abdicou de diversos sonhos, pois seu desejo era que nós (eu e minha irmã) nos tornássemos, como já descrito anteriormente, “alguém na vida”, pois não almejava que passássemos pelas diversas humilhações que ela vivenciava em seu ambiente de trabalho¹.

Frente a este cenário, nosso projeto de educação, no que se refere ao ambiente formal de educação, baseou-se em nos tornarmos as melhores alunas das escolas pelas quais passamos ao longo da nossa escolarização da educação básica. E assim o fizemos. Sem reprovações, sem notas vermelhas. O mesmo ocorreu no curso técnico, graduação e pós-graduação.

No entanto, um certo dia, não muito distante, durante uma atividade vinculada ao curso de pós-graduação *stricto sensu* que cursava, a professora pediu para recordarmos um conceito estudado na educação básica e relacionarmos com a temática proposta na atividade. Realizei o que foi solicitado, porém, para minha surpresa, foi difícil recordar tal conceito.

Passado um certo tempo deste episódio comecei a refletir sobre meus processos de formação. Estas reflexões me fizeram questionar o que eu entendia sobre ser uma boa aluna, como até ali tinha sido, principalmente no que se refere à educação básica.

Por hora, considerando como o projeto educacional do Brasil estava e está estruturado, em que “a concepção de educação que prevalece na orientação das políticas públicas e que acaba por estruturar a forma de ser da própria escola básica é aquela adotada pelo senso comum

¹ Não é preciso nenhum estudo científico para sabermos das dificuldades que passam as pessoas que vendem sua força de trabalho como empregadas domésticas. Todavia, por se tratar de um trabalho científico, destaca-se o estudo realizado por Silva et al (2017, p. 454) em que foi constatado que “o trabalho doméstico ainda é fonte de ressentimentos e humilhações. Os depoimentos das participantes evidenciaram os impactos negativos sobre sua subjetividade, já que a profissão é ainda objeto de estigmatização e discriminação” pela sociedade.

que a vê como mera transmissão de conhecimentos” (PARO, 2012, p. 58), considero que fui uma boa aluna, pois nas avaliações conseguia atingir notas elevadas.

Contudo, o bom desempenho nas avaliações, não significou aprendizagem. Não significou conhecer a sociedade na qual estava inserida para atuar como cidadão crítico. Em síntese, contraditoriamente, fui e não fui, ao mesmo tempo, uma boa aluna. Aprendi conceitos isolados, sem conexões, que se bastavam em si. Nada além disso.

No decorrer da graduação em Educação Física - Licenciatura o cenário não foi tão diferente. Éramos ensinados a desenvolver a prática esportiva na escola tendo ela fim em si mesmo. Tive a oportunidade de participar de inúmeros projetos de pesquisa e extensão, estes, me propiciaram a vivenciar, ainda que de forma indireta, o ambiente escolar novamente. Além disso, ao ingressar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) as experiências se tornaram muito mais enriquecedoras no ponto de vista de problematizar, ainda que de maneira tímida, algumas tensões no ambiente escolar, dentre elas, uma forte tendência das escolas da educação básica se organizarem de maneira a alcançarem a tão almejada qualidade educacional, por meio das notas obtidas nas avaliações externas.

Ao ingressar no mestrado, a temática avaliação externa se tornou tema de minha dissertação. A pesquisa desenvolvida no mestrado abordou uma das faces do entrelaçamento entre as Políticas Públicas Educacionais do Programa Nacional do Livro Didático, Avaliação Externa e Parceria Público-Privada. A problematização inicial era verificar se o fato de adotar Sistemas Apostilados de Ensino ao invés de Livros Didáticos propiciaria melhores resultados na Prova Brasil. Assim, o objetivo foi de analisar uma geração escolar do ensino fundamental a partir dos resultados obtidos na Prova Brasil, comparando escolas que adotaram Sistemas Apostilados de Ensino com escolas que utilizaram Livros Didáticos. Embora a pesquisa desenvolvida tenha sido limitada em diversos aspectos, ela me proporcionou conhecer um pouco melhor a temática sobre políticas públicas educacionais.

Após o término do mestrado, comecei a trabalhar em uma instituição de ensino superior na Assessoria Pedagógica e a proximidade com os demais cursos de graduação e os processos avaliativos dos mesmos evidenciaram que no ensino superior, assim como na educação básica, o ensino é organizado de maneira com que os acadêmicos obtenham notas elevadas nas avaliações externas, como por exemplo, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), sendo este o termômetro da qualidade educacional ofertada pelas instituições de ensino superior.

As vivências até aqui apresentadas me despertaram a necessidade de buscar maior conhecimento sobre políticas públicas educacionais atreladas ao discurso de oferta de uma

educação de qualidade, em especial, as políticas públicas educacionais de avaliação externa, visando compreender as diversas totalidades que mediam esses processos, bem como suas implicações no ambiente escolar. Para tal, comecei a participar do Grupo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão do Pedagógico, Trabalho e Políticas Públicas, coordenado pela Professora Doutora Liliana Soares Ferreira. As leituras propostas no grupo baseiam-se nas obras de Karl Marx, bem como demais autores marxistas. Tais leituras me proporcionaram perceber que educação é mediada por diversas totalidades.

Na busca por aprofundar estes conhecimentos, iniciei a Especialização em Gestão Educacional por entender que o curso fomentaria a discussão destas questões, além de outras pertinentes a educação brasileira, seja na educação básica e/ou no ensino superior. Desta maneira, no decorrer do curso pude refletir criticamente sobre a sociedade que estamos inseridos.

Mediante o exposto, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Quais as implicações das políticas públicas educacionais de avaliação externa da educação básica no trabalho pedagógico dos professores?

Tal proposta de pesquisa, se justifica pela necessidade, como futura professora, de compreender com maior complexidade, qual é o projeto de educação e escolarização proposto pelo Estado para a educação básica e como as políticas públicas educacionais de avaliação externa se apresentam neste contexto, bem como quais as implicações destas políticas públicas no trabalho pedagógico do professor. Busca-se clarear algumas questões, sendo a mais pertinente, neste momento, para que e para quem serve o conhecimento desenvolvido na escola. Some-se a isto, este estudo visou qualificar a debate das políticas públicas educacionais no que se refere a (re)estruturação do trabalho pedagógico dos professores frente às propostas educacionais brasileiras.

Com base no problema de pesquisa apresentado acima, este estudo teve como objetivo geral analisar, na perspectiva dialética, as implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico dos professores. Para fins de análise, o período temporal adotado parte da Promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988 até atualidade.

De acordo com o objetivo geral, delinear-se os seguintes objetivos específicos: analisar a historicidade da implementação das políticas públicas educacionais de avaliação externa no Brasil; entender e analisar como o trabalho pedagógico do professor se materializa na escola em virtude das implicações das políticas públicas educacionais de avaliação externa.

Para que fosse possível desenvolver esta pesquisa, a perspectiva teórico-metodológica que orientou este estudo fundamentou-se no Materialismo Histórico Dialético, visto que a

proposta desta pesquisa visa compreender os processos educativos para além da dimensão imediata.

Foi realizada uma pesquisa documental. Segundo Severino (2007, p. 122), este tipo de pesquisa “tem como fonte documentos no sentido amplo [...] cujos os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir do qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Concomitante a pesquisa documental, foi realizada uma pesquisa bibliográfica embasada nos escritos marxiano e marxista. Segundo o autor supracitado, a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...] o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores, dos estudos analíticos constantes em textos” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Cabe destacar que se optou por desenvolver este estudo pautado em uma pesquisa bibliográfica e documental norteadas pela perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético ao invés de realizar uma pesquisa de campo, por compreender, bem como coloca Marx (2017, p. 77) ao destacar que “todo o começo é difícil, e isso vale para toda a ciência”. Desta maneira, considera-se pertinente antes de iniciar uma pesquisa de campo, conhecermos “para além da aparência e penetrar na essência dos fenômenos” (KONDER, 1981, p. 40) aqui propostos para estudo, pois como enfatiza Konder (1981, p. 41) “para que nosso conhecimento avance, [...] precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareça não só a dimensão imediata como também e, sobretudo, a dimensão mediata delas”.

Isto significa que a partir do materialismo histórico dialético buscou-se conhecer as totalidades, contradições e mediações que norteiam o projeto de educação brasileiro proposto pelo Estado, as políticas públicas educacionais de avaliação externa e como estas implicam e se materializam no trabalho pedagógico do professor. Sendo estas (totalidades, contradições e mediações) as categorias do método que pautaram as análises deste estudo.

Isto posto, o movimento dialético desta pesquisa partiu do todo caótico (síncrise) e atingiu, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Para exemplificar, Marx (2008, p. 258) resgata o conceito de população ao descrever que “a população é uma abstração se deixo de lado as classes que o compõem”. E continua “essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc.” (MARX, 2008, p. 258). Portanto, para Marx (2008, p. 258):

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações

cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Para que fosse possível compreender as totalidades, mediações e contradições da problematização deste estudo, este trabalho ficou organizado por capítulos. O primeiro capítulo abordou a aparência (dimensão imediata) das políticas públicas educacionais brasileiras no que se refere a implementação de políticas de avaliações externas na educação básica, visando destacar a trajetória de implementação, bem como quais são seus objetivos. O segundo capítulo analisou a essência (dimensão mediata) das políticas públicas educacionais de avaliação externa, seus objetivos e as implicações no trabalho pedagógico do professor. Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

2 A APARÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos (art. 205) e o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais, nesta oportunidade, se destacam os incisos I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e, VII - garantia de padrão de qualidade (art. 206).

Para ofertar uma educação para todos, com igualdade de condições de acesso e permanência, garantindo um padrão de qualidade, mediados pela gestão democrática, os Poderes da União (Legislativo, Executivo e Judiciário) desenvolvem suas atividades, de maneira articulada e independente, com o objetivo, basicamente, de elaboração e aprovação de legislações, implementação de legislações, e, quando necessário, interpretação e aplicação da lei em casos de litígios, visando assegurar aos cidadãos, neste caso, um de seus direitos sociais, a educação.

Nesta perspectiva, é que surgem as políticas públicas. Conforme Reis (2010, p. 1), “chama-se política pública a todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico”. Assim, quando o assunto é política pública educacional, trata-se de ações governamentais direcionadas à educação (OLIVEIRA, 2010).

Desta maneira, cabe à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988, art. 22). Todavia, é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (BRASIL, 1988, art. 23, inciso V). Neste sentido, o Brasil, com promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a União, em comum acordo com os Estados, Distrito Federal e Municípios, vêm elaborando e implementando diversas políticas públicas educacionais visando garantir a qualidade do ensino da educação básica pública.

Dentre estas políticas, é possível destacar a universalização da educação básica, programas voltados a merenda e transporte escolar, políticas voltadas o aperfeiçoamento e qualificação do livro didático, descentralização do ensino via municipalização, e em especial, foco deste estudo, a criação de um sistema de avaliação externa da educação básica (SAVIANI, 2016), o qual será detalhado a seguir.

2.1 AVALIAÇÃO EXTERNA: QUALIDADE EDUCACIONAL EM FOCO

Conforme Horta Neto (2007), as primeiras medições da educação no Brasil ocorreram em 1906, e tinham como objetivo levantar “informações sobre o número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e de repetências” (HORTA NETO, 2007, p.1). Somente a partir de 1930, impulsionado pelo Estados Unidos, que as avaliações começaram a ter como objetivo analisar os processos que aconteciam na escola, principalmente no que se refere ao conteúdo ensinado na escola (HORTA NETO, 2007).

Nessa perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) descrevem que as pesquisas sobre a avaliação no Brasil tiveram início em 1930. Ristow (2008) ao analisar a trajetória da avaliação educacional no Brasil constatou que a partir da década de 1930 até a atualidade, é possível categorizar a avaliação no Brasil em cinco fases. As quatro primeiras são referentes às avaliações realizadas em sala de aula (avaliação interna), já última fase, denominada de Avaliação Institucional, ocorre a ênfase nos resultados educacionais e tem como foco a avaliação externa.

Entende-se por avaliação externa “todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar, que abrange contingente considerável de participantes” (MACHADO; FREITAS, 2014, p. 116) e que tem como principal objetivo produzir indicadores que contribuam para discussão da qualidade da educação básica, subsidiando políticas públicas que visam melhorar a qualidade do ensino público oferecido em todo o país (LIMEIRA, 2012).

Cabe destacar que o conceito de qualidade da educação é um tema que tem suscitado diversos debates, pois “é muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6). Nesta perspectiva, “um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Neste sentido, Dourado e Oliveira (2009) salientam que para apreender o que seria qualidade do ensino, é preciso identificar e compreender quais são os compromissos assumidos, por meio das políticas públicas, para com a educação. Considerando aspectos históricos, os quais implicaram nas políticas públicas educacionais, Oliveira e Araújo (2005) descrevem que o conceito de qualidade na educação brasileira, a partir da Constituição Federal no Brasil de 1988, teve três significados distintos:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8).

Conforme os autores supracitados, a qualidade do ensino (ou qualidade da educação), na perspectiva da qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (ou avaliação externa), será “indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 12), os quais serão organizados e aplicados de acordo com que se almeja verificar se o aluno aprendeu ou não, com relação aos conteúdos propostos para cada etapa da escolarização (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005).

Desta maneira, considerando o momento histórico do Brasil, o qual considera que a qualidade educacional pode ser aferida por meio de testes padronizados em larga escala, destaca-se que é possível classificar estas avaliações, com relação à abrangência, em quatro: internacionais, nacionais, estaduais e municipais.

A principal avaliação internacional com foco na educação básica é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a qual é voltada aos estudantes na faixa etária dos 15 anos (BRASIL, 2015b). A referida avaliação foi realizada a primeira vez em 2000, desde então ocorre a cada três anos, abrangendo três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências, sendo que em cada edição, é dada maior atenção para uma das áreas do conhecimento (BRASIL, 2015b).

No Brasil, primeiro sistema de avaliação criado foi em 1990, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) o qual teve (e ainda tem) o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) como responsável pela elaboração e aplicação das avaliações, as quais, desde 1990, ocorrem a cada dois anos (BRASIL, 2017).

Nas primeiras três edições (1990, 1993 e 1995), o SAEB teve como público alvo alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série, os quais foram avaliados nas áreas de conhecimento de Língua Portuguesa, Redação, Matemática e Ciências (BRASIL, 2017). Um ponto a se destacar foi de que a partir de 1995 uma nova ferramenta passou a ser utilizada no SAEB, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), a qual possibilita a comparabilidade dos resultados entre os anos (BRASIL, 2017).

Nas edições de 1997 e 1999 o público alvo foi alterado, passando a serem avaliados os alunos das etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, bem como as áreas de conhecimento avaliadas, sendo Língua

Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia em 1997 e em 1999 a inclusão de História e Geografia (BRASIL, 2017).

Nas edições de 2001, 2003 e 2005 o público alvo manteve-se o mesmo (4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), no entanto, as áreas de conhecimento foram alteradas, ficando restritas a Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2017).

Destaca-se que em 2005, o SAEB sofreu uma reestruturação passando ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Ambas avaliações utilizam as mesmas provas e questionários, mas se diferenciam em sua logística de aplicação, conforme exemplificado no quadro abaixo.

Quadro 1: Diferenças e semelhanças entre ANEB E ANRESC

ANEB	ANRESC (PROVA BRASIL)
Amostral	Censitária
4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3ª série ensino médio (atuais 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio)	4ª e 8ª série do ensino fundamental (atuais 5º e 9º ano do ensino fundamental)
Escolas públicas e privadas (urbana e rural)	Escolas públicas (urbana e rural)
Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa e Matemática
Resultado por unidades da federação, regiões e Brasil	Resultado por escola, municípios, unidades da federação, regiões e Brasil.

Fonte: Brasil (2017)

De 2005 até hoje, as avaliações aplicadas mantiveram o mesmo padrão no que se refere às áreas de conhecimentos avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática)². Todavia, as políticas públicas educacionais de avaliações externas tiveram alterações, as quais tinham como objetivo ampliar os mecanismos de captação de dados e acompanhamento dos resultados gerados pelas avaliações, um exemplo é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007.

O IDEB representa uma iniciativa pioneira de reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho

² Em 2013, em caráter experimental, foi incluída a avaliação em Ciências, e por ser experimental não geraram resultados para a edição (BRASIL, 2017).

nas avaliações (ANEB e ANRESC). A função do IDEB é representar, por meio de números, a qualidade educacional que os estabelecimentos de ensino proporcionam aos alunos (BRASIL, 2018).

Em 2008 foi criado pelo INEP a Provinha Brasil. A referida avaliação tem como objetivo avaliar alunos do 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas, a qual é realizada semestralmente, sendo a Secretaria de Educação dos estados responsáveis pela adesão e aplicação (BRASIL, 2015a). Cabe destacar que esta avaliação não compõem o rol das avaliações do SAEB.

Em 2013 foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual tem como objetivo avaliar os alunos do 3º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas, sendo esta avaliação atrelada a política pública do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2017). A ANA, diferente da Provinha Brasil, compõem o rol das avaliações externas do SAEB, e diferente das demais avaliações do SAEB, é aplicada anualmente³.

Se tratando ainda de avaliações em âmbito nacional e específico do ensino médio, existe o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual teve sua primeira aplicação em 1998 e desde lá vem sofrendo alterações consideráveis no que diz respeito a estrutura da prova e objetivos da avaliação.

Com relação às avaliações estaduais, desde o início da década de 1990 os estados vêm se mobilizando para criarem seus próprios sistemas de avaliações. Nascimento (2015, p. 74) ao analisar a quantidade de sistemas de avaliações externas criados pelos estados, constatou que “a implementação das políticas de avaliações externas estaduais do país seguiram os mesmos moldes das avaliações nacionais”, pois desde 1992 até 2013, 21 dos 26 estados brasileiros, bem como o Distrito Federal, havia criado sistemas de avaliações externas com foco em Língua Portuguesa e Matemática, tendo como público alvo alunos das etapas finais da escolarização da educação básica.

Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016) ao realizar o mesmo levantamento, constataram que no ano de 2016, 21 estados ainda mantinham ativos seus próprios sistemas de avaliações externas. No que se refere aos municípios, Bauer et al (2015) ao analisar 4.309 municípios, constatou que 1.573 municípios possuíam avaliações externas próprias. Some-se a isto, 905

³ Em 28 de junho de 2018, o Ministério da Educação anunciou mudanças significativas no SAEB para 2019. São exemplos, os quais ainda carecem de melhores detalhes: as avaliações ANEB, ANRESC e ANA deixam de existir e passarão a ser chamadas somente de SAEB; educação infantil passará a ser avaliada; o SAEB passará ser aplicado também por meio eletrônico; alunos do nono ano realizarão avaliações sobre Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, 2018).

municípios informaram que pretendiam implementar um sistema de avaliação externa. Frente a este cenário, os autores afirmam que “as avaliações em larga escala parecem cada vez mais legitimadas no âmbito das gestões municipais” (BAUER et al, 2015, p. 340).

Cabe destacar que o Plano Nacional de Educação do período 2001-2011 (BRASIL, 2001), previa a necessidade da consolidação e aperfeiçoamento do SAEB, bem como a “criação de sistemas complementares nos Estados e Municípios permitirão um permanente acompanhamento da situação escolar do País, podendo dimensionar as necessidades e perspectivas do ensino médio e superior” (BRASIL, 2001, p. 1).

Desta maneira, é definido neste Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), como metas para o ensino fundamental e médio, a melhoria do ensino, com objetivo de os alunos atingirem níveis satisfatórios de desempenho no SAEB, bem como assegurar a elevação progressiva destes resultados, seja em âmbito nacional, estadual e/ou municipal, de acordo com os sistemas de avaliação criados pelos estados e municípios. Todavia, como apontam Bauer et. al. (2015) e Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016), somente com a criação do IDEB, em 2007, foi possível constatar o aumento dos estados e municípios que optaram pela implementação de sistemas próprios de avaliação externa, sendo que todas seguem o mesmo modelo das avaliações do Governo Federal, como já havia destacado Nascimento (2015).

Gimenes et al. (2013) ao analisarem as justificativas de estados e municípios para elaborarem seus próprios sistemas de avaliação externa, constataram que a possibilidade de detalhar e trabalhar os dados nas escolas com maior rapidez e agilidade é uma das principais justificativas, visto a amplitude que as avaliações externas adquiriram nas duas últimas décadas no Brasil, acompanhou uma agenda e tendências internacionais já consolidadas, as quais consideram este tipo de ação (política pública educacional) uma maneira correta de se aferir a qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais.

No que se refere ao atual Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), o art. 11 define que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB)⁴, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

Desta maneira, define como meta 7, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a aumentar,

⁴ O SINAEB foi instituído em 2016, mas após o impeachment de Dilma Rouseff foi revogado. O SINAEB visava a ampliação dos processos avaliativos em larga escala. Para maiores detalhes acessar a carga da ANPED sobre a temática escrita por João Marcos Veiga (VEIGA, 2017).

progressivamente, as médias nacionais para o IDEB no ensino fundamental anos iniciais e finais, bem como ensino médio. Para alcançar a referida meta, o PNE contém 36 estratégias, dentre elas, destaca-se:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; 7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios; 7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...]; 7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

Frente o cenário até aqui exposto, é possível perceber que as avaliações externas no Brasil, se fortaleceram a partir de diversas reformulações em legislações federais, estaduais e municipais, que consideram que estas podem fornecer indicadores de qualidade educacional ofertada pelos sistemas de ensino, visando assegurar, desta maneira, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205; BRASIL, 1996, art. 22).

E, para que isto seja possível, o Relatório Jacques Delors (2010) salienta que o professor tem um papel fundamental no percurso formativo dos alunos, bem como na implementação de reformas educacionais, pois o professor é um dos pilares para garantir o sucesso de tais reformas, seguido pelas autoridades e comunidade internacional.

O referido relatório, bem como demais documentos internacionais, foram a base para a formulação da LDBEN 9.394/1996 (COELHO, 2008; SILVA, ABREU, 2008). Desta maneira, considerando que cabe à União definir as legislações que nortearão a educação no Brasil, a lei (BRASIL, 1996) define que os professores terão a incumbência de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (art. 13 e 14), elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (art. 13), dentre outras. Nesta perspectiva, os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira (BRASIL, 1996, art. 15).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) reforça a necessidade de favorecer os processos de autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira nos estabelecimentos de ensino, conforme estratégia 19.7 da meta 19, a qual visa assegurar condições para efetivação da gestão democrática da educação. Nesta perspectiva, a primeira e principal atribuição da comunidade que compõe uma escola é a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica (BRASIL, 1996), pois a partir dela, outras definições serão realizadas. Desta maneira, Vieira (2007) destaca que a articulação com a comunidade escolar é de sua importância para a efetivação da gestão democrática na gestão escolar, uma vez que pensar a proposta pedagógica da escola, bem como as demais incumbências, é pensar a identidade escolar, ou seja, que escola está sendo construída, que educação está sendo ofertada.

3 A ESSÊNCIA: MOVIMENTOS CONTRADITÓRIOS

O primeiro capítulo desta monografia abordou a aparência das políticas públicas educacionais no Brasil no que se refere ao processo de implementação e objetivos das políticas públicas de avaliação externa. O propósito do primeiro capítulo, articulado com o segundo, visa realizar o movimento dialético da pesquisa, bem como destaca Paulo Netto (2011, p. 22) ao considerar que o “objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento - é apreender a essência, ou seja, estrutura e dinâmica do objeto”.

Para que isto seja possível, “começa no nível mais simples e vazio de conteúdo para aos poucos ir desenvolvendo as contradições, acrescentando as determinações políticas, econômicas e sociais, para assim desvelar a essência por trás das formas aparentes” (PRADO, 2009, p. 134). Este movimento dialético, entre aparência e essência, “indica que uma coisa diferente acontece por trás da aparência superficial” (HARVEY, 2013, p. 25).

E é este movimento que proporciona o pesquisador compreender as contradições da realidade, pois como aponta Konder (1981) a realidade é essencialmente contraditória e está em permanente transformação. Nesta perspectiva, Cury (1986, p. 31) salienta que:

[...] a realidade não é apenas o *já sido*, embora ela possa no seu *estar-sendo* incorporar elementos do *sido*. Ela também não é só o *ainda não* [...]. A realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente a tensão dialética sempre superável do *já sido* e do *ainda-não no sendo*.

Desta maneira, Cury (1986, p. 30) destaca que a contradição não deve ser entendida apenas como categoria interpretativa do real, “mas também como sendo ela própria existente no movimento real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”, ou seja, “ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos se estende a toda atividade humana” (CURY, 1986, p. 31).

Em vista disso, a categoria contradição, dialeticamente, remete à categoria de totalidade, visto que a categoria totalidade “permite a compreensão da realidade nas suas leis íntimas e a revelação de suas conexões internas e necessárias” (CURY, 1986, p. 35), isto é, totalidade envolve a concepção da realidade enquanto um todo em um processo dinâmico. Neste sentido, “a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das

relações de produção e de suas contradições” (CURY, 1986, p. 35). Estas relações da totalidade podem ser compreendidas por meio da categoria da mediação, uma vez que esta proporciona relacionar os fenômenos com a totalidade (CURY, 1986).

Com relação a mediação, Paulo Neto (2011, p. 57) destaca que “uma relação crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades construtivas tomadas na sua diversidade e entre elas”, e continua sua linha de raciocínio enfatizando que “tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade” (PAULO NETO, 2011, p. 27).

Desta maneira, considerando o movimento dialético da aparência à essência (o todo concreto), Marx (2008, p. 258-259) descreve que o “concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. Cabe destacar que, dialeticamente, totalidade, contradição e mediação estão em constante movimento com a crítica. Para melhor exemplificar este pensamento, reporta-se a Howes Neto (2017, p. 103), visto que o autor destaca que a “crítica, nos textos marxianos, são o processo de elucidação de uma questão. Fazer a “crítica” é apontar as contradições, os limites, e, portanto, suas possíveis formas de superação”.

3.1 GLOBALIZAÇÃO DA SOCIEDADE

Como afirmado anteriormente, as políticas públicas educacionais são conjunto de normativas adotadas pelo Estado como o objetivo regulamentar suas decisões e ações voltadas a educação (REIS, 2010; OLIVEIRA, 2010). A afirmação está correta, no entanto, é preciso compreender quais são as demandas que norteiam estas políticas, pois como aponta Souza (2006, p. 25), estas definições “superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas”, pois “ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses”.

Desta maneira, Souza (2006) esclarece que não existe uma única definição sobre o que seja política pública, bem como estas não devem ser minimizadas, pois estas podem ser consideradas um campo holístico permeada de diversas unidades e significados. Desta maneira, a autora supracitada, ancorada nos pressupostos de Laswell, considera que a definição mais conhecida de política pública é a que as “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24).

Nesta perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) salientam que todas as políticas públicas educacionais são portadoras de intencionalidades, desta maneira, as políticas educacionais “devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 42).

Frente a este cenário, os autores destacam que no Brasil as políticas públicas foram (e são) influenciadas pelas tendências e orientações advindas de organizações internacionais, tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sobretudo dos organismos financeiros, como o Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI)⁵.

Um exemplo disso é a expressão educação básica não constar na Constituição Federal promulgada em 1988, somente após a Conferência Mundial da Educação Básica para Todos em 1990, a qual definiu que a educação básica é a base para os países construírem seus sistemas de ensino, visando a aprendizagem e o desenvolvimento humano, que a expressão passou a fazer parte das legislações brasileiras (VIEIRA, 2007).

Estas interferências de organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras podem ser compreendidas pelo viés da Reforma Educacional que ocorreu no Brasil a partir da década de 1990 (SOUZA; FARIA, 2004). Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 61), estas reformas acompanharam uma agenda internacional, as quais decorreram, sobretudo, dos “avanços tecnológicos, da reestruturação dos sistemas de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho”. Conforme os autores, estas transformações foram e são chamadas de globalização, sendo este um dos fenômenos do capital.

Entende-se por globalização uma “gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam [...] a ideia de movimentação intensa [...], em que as pessoas estão em meio a acelerado processo de integração e reestruturação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 61). Em outras palavras, globalização é um termo que sintetiza os processos de intensificação da integração dos fatores econômicos, sociais, políticos e culturais em escala mundial, mediado pelo avanço dos sistemas de transporte e de comunicação.

⁵ Por se tratar de organismos internacionais, eles apresentam orientações e diretrizes. Quando os países aceitam empréstimos do BM ou as orientações gerais da OCDE, então acatam todo um conjunto de medidas de ajuste de contas com planejamento, medidas e, sobretudo, avaliações, das quais decorrem uma classificação, um *ranking* com as distintas posições de cada país. (CURY, 2017, p. 19).

Para Cury (2017, p. 15), a dinâmica da globalização é um processo contraditório ao passo que de um lado ocorre “a aproximação entre povos, o avanço tecnológico e o aumento da produtividade e, de outro, a exploração social aprofundada no interior das nações e dominação entre nações pelas barreiras à circulação do trabalho”. O autor ainda destaca que assim como vivemos, em escala planetária, mediado pela tecnologia, o que resulta em rápida divulgação de informações e comunicação, convivemos, concomitantemente, “com a produção de riscos que ameaçam o planeta, como a poluição, os agrotóxicos, o aquecimento global [...]” (CURY, 2017, p. 15).

Diversos autores têm destacado que a globalização está relacionada ao neoliberalismo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; CURY, 2017; FREITAS, 2016; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). O neoliberalismo é a “denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo [...] e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 110). Para Dardot e Laval (2016, p. 17) o neoliberalismo “pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Desta maneira, os autores destacam que o neoliberalismo “[...] tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

De acordo com Moraes (2001, p. 3), o termo neoliberalismo pode significar:

1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social;
2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria thinktanks, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos;
3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Conforme o autor, o que todos estes significados têm em comum é a sugestão de um modelo ideal de capitalismo (MORAES, 2001). Para este modelo ideal, o neoliberalismo opõe-se radicalmente às políticas estatais de universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais, como saúde, seguridade social e educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Em contrapartida, são favoráveis a desregulamentação estatal e privatização de bens e serviços; prevalência da iniciativa privada; redução das despesas e do déficit públicos; flexibilização das relações trabalhistas; supressão dos direitos sociais, eliminando programas e reduzindo benefícios, consequentemente, cobrança dos serviços públicos e mercantilização dos

direitos/benefícios sociais; programas de descentralização com incentivo aos processos de privatização (MORAES, 2011; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Cabe destacar que o “termo neoliberalismo surgiu nas décadas de 1930/1940, no contexto da recessão iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945)” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 110). Some-se a isto, é importante salientar que o neoliberalismo não surge do nada, ele é fruto de determinações. Conforme Gentili (1996, p. 01-02):

[...] O neoliberalismo [...] trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. [...] Será no contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica. [...] Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), em tempos de crise, era necessário que todos seguissem os mesmos pressupostos, desta maneira, os representantes dos países do capital central elaboraram o documento denominado Consenso de Washinton, o qual balizou a doutrina do neoliberalismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990.

O Consenso de Washinton pode ser resumido nos seguintes: primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda idéia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustarnos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 105-106).

No que tange ao campo educacional, Gentili (1996, p. 05) destaca que o neoliberalismo “consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de *direito* e reduzindo-a a sua condição de propriedade”. Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96), este é um dos efeitos devastadores do neoliberalismo, uma vez que educação será norteadada “pela via do pragmatismo, das visões positivistas e neopositivistas, e neo-racionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo”.

3.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Considerando, como até aqui descrito, que as políticas públicas educacionais brasileiras sofreram e sofrem influências de organismos internacionais, as quais ocorreram e ocorrem devido a historicidade do processo de globalização da sociedade contemporânea, e que esta globalização compartilha dos preceitos do neoliberalismo, buscará, ainda que de maneira tímida, compreender como a educação se materializa nesta sociedade.

Desta maneira, questiona-se o que é educação? Seria esta uma pergunta simples de se responder? Seria esta não uma pergunta, mas sim uma problematização?

Parte-se do princípio que se trata de uma problematização, uma vez que para se obter uma resposta é necessário antes o estabelecimento de um diálogo que implica em diversas mediações e totalidades. Neste sentido, antes de buscarmos uma resposta para o que seja educação, é preciso entender o que a antecede, ou seja, o trabalho, pois como aponta Kuenzer (2015, p. 37) “é a materialidade das relações de produção e sociais que definem a educação e não o inverso”.

Segundo Marx (2013, p. 31) “o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. E acrescenta “ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p. 32). Nesta perspectiva, Frizzo (2008) destaca que Marx refere-se ao trabalho dialeticamente, ou seja, o processo de trabalho transforma não apenas o objeto, mas também o trabalhador, portanto, “não é simplesmente transformar um objeto em alguma coisa, é envolver-se numa práxis em que o trabalhador também se transforma por seu trabalho” (FRIZZO, 2008, p. 3).

Corroborando com o autor acima, Antunes (1999) discorre que o trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, sendo a única lei objetiva e ultra-universal do ser social, que é tão eterna quanto o próprio ser social, ou seja, trata-se também de uma lei histórica, à medida que nasce simultaneamente com o ser social, mas que permanece ativa apenas enquanto este existir.

Sob este aspecto, Saviani (2007) salienta que o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Então dizemos que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens.

Nesse sentido, Freitas (2008, p. 97) enfatiza que, em sentido geral, o trabalho se relaciona com a natureza com a “intenção de transformá-la e adequá-las às suas necessidades de sobrevivência”. No entanto, Konder (1981) nos faz refletir quando problematiza em que momento, se o trabalho é condição natural para a realização do homem, tornou-se seu algoz? Conforme Marx (2013), a condição natural, de humanização, se descaracteriza quando estamos inseridos em uma sociedade capitalista.

Para elucidar esta questão, Alvim (2006) relata que na Idade Média, no século XVII, a sociedade mercantilista desenvolveu-se, fazendo surgir a burguesia, oriunda dos segmentos dos antigos servos, que compraram sua liberdade e se dedicaram ao comércio e que começa, pela primeira vez na história do mundo, a modificar o sentido do trabalho.

A partir dos avanços científicos do século XVII, da passagem do feudalismo ao capitalismo e de todas as mudanças sócio-históricas daí advindas, a prática do trabalho se consolidou na sociedade (ALVIM, 2006). Neste sentido, conforme Frizzo (2008), a noção de trabalho que conhecemos hoje nasce com a revolução industrial. Alvim (2006) ao contextualizar sobre este acontecimento, o considera um grande marco e referência na história do trabalho e o início do processo de industrialização e a instauração de um modelo de trabalho mecanizado. Este fato implica alguns fenômenos, em especial, a alienação no trabalho.

A alienação do trabalho foi um dos principais conceitos desenvolvidos nas obras de Karl Marx e que se refere tanto à perda pelo trabalhador do direito à propriedade do produto, quanto à separação entre a concepção e a execução do trabalho. Sendo assim, há uma perda de investimento afetivo neste, uma vez que o trabalhador perde o acesso ao sentido de sua tarefa no todo da produção.

Nesta forma de pensar o trabalho, Marx percebe que o modo de produção capitalista torna o homem dependente e o trabalho deixa de ser fonte de libertação, humanização e emancipação, se tornando fonte de alienação, opressão, escravidão e desumanização. Konder (1981, p. 14) salienta que “em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões”.

Assim, o trabalho assume o sentido de alienação, pertencendo a quem compra a força de trabalho e não mais ao homem que a produz; e os trabalhadores não se veem integrados ao que produzem. Segundo Marx (1964, p. 162):

[...] na alienação do trabalho, em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas

nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O seu carácter estranho ressalta claramente do fato de se fugir do trabalho como da peste, logo que não exista nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. [...]. Pertence a outro e é a perda de si mesmo.

Portanto, Marx coloca o trabalho alienado como elemento que faz o homem viver subordinado ao capital. Ou seja, neste contexto sócio-histórico do capitalismo, o trabalho se tornou estranho ao trabalhador.

Ao passo que compreendemos, ainda que de maneira superficial, este conceito central da obra de Marx, nos questionamos em que momento existe a transição deste conceito para a área da educação, uma vez que, como apontado por Saviani (2012, p. 67), Marx “não se ocupou diretamente e especificamente da elaboração teórica no campo da educação”, pois seus escritos estavam voltados à economia política. Todavia, diversos autores buscaram identificar, “seja no conjunto da obra as passagens referidas à educação, seja para extrair das análises marxianas sobre a história, a economia e a sociedade derivações de sentido para educação” (SAVIANI, 2012, p. 67).

Desta maneira, Ferreira (2017, p. 22) descreve que “trabalho é toda ação humana no ambiente, transformando-o em acordo com as demandas e anseios”. Sendo o trabalho uma ação humana, Saviani (2013, p. 11) nos faz refletir ao destacar que a “educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Ao discorrer sobre este assunto, Saviani (2013) esclarece que o homem se diferencia dos outros animais pelo fato de adaptar a natureza em si, ou seja, transformá-la. E esta transformação é feita pelo trabalho.

Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas ação adequada a finalidades. É, pois uma ação intencional. Dizer, pois que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 2013, p. 11).

Deste modo, Saviani (2011 apud FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 556) afirma que:

[...] “educação é trabalho e trabalho é educação”. Dizer que a educação, como processo de formação humana também é trabalho, não significa afirmar a existência de uma identidade entre educação e trabalho, mas de que estas são diferenciações dentro de uma unidade, elementos de uma mesma totalidade: a formação humana.

Deste modo, o cerne é a compreensão que tanto o trabalho quanto a educação são fenômenos próprios dos seres humanos, e por isso, condição natural em que o homem se transforma por meio da práxis. Nesse sentido o trabalho está na base das relações entre o homem e a natureza, sendo o alicerce das relações sociais.

Assim, compreende-se, então, por que o “trabalho tem sido considerado categoria-chave para se compreender o sentido da educação” (SAVIANI, 2013, p. 173). Dialeticamente, trabalho e educação são compreendidos a partir do viés essencial para formação humana. Ou seja, “uma vez que o trabalho é condição natural eterna da vida humana, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo” (SAVIANI, 2013, p. 175).

Considerando que ao se aproximar dos referenciais do sistema capitalista o homem ao invés se realizar no seu trabalho, o homem se aliena nele. Ao analisarmos este fenômeno na educação o mesmo ocorre. Nada mais é condição natural, tudo vira mercadoria. Frizzo, Ribas e Ferreira (2013, p. 555) destacam que deste modo “o trabalho humano não pertence mais ao homem que o produz, pertence a quem compra a força de trabalho e o capitalista (dono dos meios de produção) torna-se proprietário do trabalho do trabalhador”.

Conforme os autores supracitados, a sociedade capitalista acentuou a exploração da força de trabalho, “através da lógica da formação profissional em detrimento da formação humana. Esse é um imperativo que tem organizado o modo como a escola capitalista tem se estruturado, contribuindo para transformar os sujeitos do trabalho pedagógico em objetos” (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 558).

Desta maneira, a sociedade capitalista entende a educação, especialmente, a educação escolar, como uma ferramenta para perpetuar sua hegemonia, pois como apontam Marx e Engels (2008) a classe dominante influencia diretamente na educação. Neste sentido, o que se verifica nos âmbitos escolares é uma transposição dos modelos de gestão empresariais para as escolas, como por exemplo, o Taylorismo/Fordismo e o Toyotismo.

Conforme Antunes e Pinto (2017), no sistema Taylorista a divisão do trabalho baseia-se, predominantemente, em atividades manuais e intelectuais, destinadas aos operários e

gerentes, respectivamente. Deste modo, sua proposta foi de “um sistema pelo qual a “iniciativa” do/a trabalhador/a seja descartada como um meio para obtenção de produtividade, [...] tendo sempre como horizonte as necessidades da máxima extração de mais valia” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 20), ou seja, todo o trabalho é resumido em tarefas. O sistema Fordista é semelhante ao Taylorista, uma vez que é caracterizado pela especialização do trabalho em tarefas, no entanto, o Fordismo superou o Taylorismo ao “desenvolver um sistema de controle que abarca todos os postos de trabalhos como uma cadeira única e interligada de atividades” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 40).

Em virtude da semelhança entre os sistemas, estes são denominados como binômio taylorismo-fordismo, os quais surgiram no século XX como uma solução do capital para novas formas de exploração da força de trabalho na indústria, pode-se portanto, dizer que estes sistemas caracterizaram-se “por um caráter parcelar, fragmentado, e pela produção em série” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 49).

Em face deste cenário, a educação exigida nos âmbitos escolares era “baseada em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar ao estudantes para o trabalho assalariado” (p. 78), tendo como horizonte “uma educação pragmática da especialização fragmentada, [...] sendo a escola ideal para esta qualificação “a que promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (trabalho intelectual), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (o trabalho manual), de outro” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 79). São características destas escolas, “a memorização de procedimentos por repetição, como processo pedagógico dominante; o professor como protagonista, o aluno como receptor passivo e os conteúdos como verdades inquestionáveis” (KUENZER, 2015, p. 38).

Em consequência da crise do sistema capitalista a partir da década de 1960, a qual pode ser resumida de maneira superficial, como a crise do padrão de acumulação do sistema tayloristas e por último fordista, o capital desencadeou um amplo processo de reestruturação, visando transformar os processos produtivos (GENTILI, 1996; KUENZER, 2015; ANTUNES, PINTO, 2017). Desta maneira, o capital buscou alternativas para o sistema taylorista-fordista, e dentre as diversas possibilidades, o sistema que teve maior difusão foi o Toyotismo (ANTUNES, PINTO, 2017).

O sistema Toyotista ficou conhecido a partir da década de 1980, configurando “um novo padrão de acumulação que, sem abolir no todo, veio a combinar elementos de continuidade e descontinuidade do taylorismo-fordismo” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 64). Conforme os autores:

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 64).

Conforme Antunes e Pinto (2017, p. 66), o objetivo central da característica de flexibilidade “era para se produzir pequenas quantidades de muitos tipos de produtos num contexto de demandas oscilantes”. Desta maneira, este sistema inverte o sistema de produção, passando os processos produtivos serem realizados de acordo com o setor de vendas. Nesta perspectiva, “passou-se a atribuir a cada trabalhador/a, de forma gradativa, não somente um número e diversidade maior de máquinas, mas também novas tarefas e responsabilidades” (p. 68). Sendo estes os elementos de descontinuidade do toyotismo em comparação com o taylorismo-fordismo.

Como elemento de continuidade, embora pareça que não (de maneira imediata), o toyotismo fez emergir o conceito de polivalência em face da desespecialização do trabalho (ANTUNES, PINTO, 2017). Neste sentido, Antunes e Pinto (2017, p. 69) destacam:

Não se deve esquecer, entretanto, que, da mesma forma como Ford dispôs da prévia simplificação e prescrição do trabalho sistematizado por Taylor, Ohno [engenheiro industrial da empresa Toyota] igualmente partiu do estado da arte da organização industrial do pós-1945, na qual os tempos e movimentos do trabalho já haviam sido suficientemente racionalizados pela gerência [...] a desespecialização trazida pelo toyotismo foi uma diversificação de atividades já previamente racionalizadas [...].

Ou seja, em vez de vários trabalhadores realizando tarefas especializadas (taylorismo-fordismo), agora se tem um único trabalhador realizando todas elas (toyotismo), o que resulta em redução do número de trabalhadores onde o sistema toyotista é implantado. Desta maneira:

O toyotismo só pode existir com base no envolvimento, na expropriação do intelecto do trabalho. Por isso passou a ser comum exigir dos/as trabalhadores/as não apenas execução de variadas tarefas, como ainda a responsabilidade de se reunir continuamente com a gerência, sugerindo melhorias nos processos de maneira a cortar estoques e elevar a produtividade. [...] as sugestões acolhidas acabam resultando em ampliação do número de tarefas e intensificação do trabalho, **não obstante serem festejadas pelas empresas como atitudes proativas dos/as trabalhadores/as.** [...] Nesse universo produtivo reconfigura o fenômeno de alienação em que **O/a trabalhador/a têm que se envolver com os objetivos do capital.** [...] **A alienação é aparentemente menor, mas intensamente mais interiorizada.** (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 74, grifo nosso).

No âmbito educacional, “passou a ser demandada aos/às trabalhadores/as maiores experiências práticas nas atividades” (p. 95) e o “ensino deve ser baseado na desespecialização” (p. 99), sendo que a “maior novidade entre as qualificações demandadas, recaiu nos aspectos informais e comportamentais, [como por exemplo] [...] criatividade e fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas. [...] É a chamada capacidade de aprender a aprender” (p.95) (ANTUNES; PINTO, 2017). Para Saviani (2012) a Pedagogia Nova (escolanovismo) é um exemplo de teoria pedagógica não crítica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender, sendo esta uma teoria educacional que visa perpetuar a hegemonia do capital.

Em relação ainda a educação, Kuenzer (2016, p. 03) realiza considerações pertinentes:

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada. [...] Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada [...] pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. [...] Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível.

Um exemplo atual deste projeto de educação é a definição de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, sendo esta temática abordada mais à frente na monografia.

3.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E O DESENCONTRO COM A QUALIDADE EDUCACIONAL

Com o intuito de melhoria da educação básica, no Brasil, assim como em outros países, o final na década de 80 pode ser caracterizada pela intensificação da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais de cunho mercadológico (NASCIMENTO, 2015). Nesta perspectiva, por meio dos financiamentos realizados para a educação pelo Banco Mundial para o Brasil, o país seguiu as diretrizes e orientações impostas por este organismo, assim como do FMI, UNESCO, UNICEF, entre outros.

Neste sentido, “tais organismos se vêm impondo tendencialmente como autoridade educacional” (CURY, 2017, p. 20). Deste modo, Ivo (2013, p. 22) salienta que a expansão das agências internacionais sobre o campo educacional, “propõem maiores investimentos na

Educação Básica, com o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado, as parcerias com entidades públicas não-estatais estão cada vez mais presentes no sistema de ensino”.

Conforme Gentili (1996), na perspectiva neoliberal, as escolas são pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas e o conceito de qualidade recai nos moldes empresariais, ou seja, eficiência, eficácia e produtividade. A partir deste entendimento, as avaliações externas, cuja idealização parte das influências dos organismos internacionais, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), pode servir de controle e regulação por parte do Estado, bem como, mecanismo de introdução da lógica de mercado, o qual reforça valores de individualismo, meritocracia e competência. Deste modo, para os autores, não há espaço “para a concepção de avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória, voltada para o desenvolvimento escolar e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 263).

Neste sentido, a fase denominada de Avaliação Institucional: a ênfase nos resultados educacionais descrita por Ristow (2008), aos olhos de Bonamino e Souza (2012, p. 375) pode ser subdividida em três gerações:

[...] **avaliações de primeira geração** são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas. **Avaliações de segunda geração**, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. [...] **Avaliações de terceira** geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. (grifo nosso).

Para as autoras, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), encaixa-se na avaliação de primeira geração, visto que os resultados obtidos não desencadearam em nenhum tipo de responsabilização devido seu caráter amostral, o que conseqüentemente apresentava baixo nível de interferência no currículo escolar. Deste modo, o SAEB não permitia que fossem introduzidas nas escolas políticas de responsabilização aos professores, diretores e gestores, pois os resultados eram divulgados de forma agregada, não havendo a possibilidade de criação de classificação (*rankings*) entre as escolas.

Já a avaliação de segunda geração é aquela que incide diretamente sobre o currículo escolar por meio de políticas de responsabilização, sendo a Prova Brasil, por ser censitária, a indutora deste fenômeno. Conforme as autoras, a Prova Brasil:

[...] foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas visando à melhoria da qualidade do ensino, por outro lado, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore. (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 379)

Diferente da divulgação dos resultados da avaliação de primeira geração (SAEB), a divulgação dos resultados da avaliação de segunda geração (Prova Brasil) passaram a ser amplamente divulgados, onde a estratégia de divulgação escolhido pela mídia ocorreu (e ocorre) por meio de *rankings* com ênfase nos piores e melhores resultados. Nesta perspectiva, é instaurado um cenário de cobrança por parte de vários segmentos da sociedade sobre as escolas. Para Bonamino e Souza (2012), é a partir deste momento que as políticas de responsabilização educacional surgem na esfera pública.

Antes de dar continuidade, é necessário conceituar o que são as políticas de responsabilização, também conhecida por *accountability*. De acordo com Schneider e Nardi (2014), o termo *accountability*, de origem inglesa, existe há quase um século, no entanto, o termo permanece sem tradução única. Conforme as autoras, estudos sobre esta temática tem lugar cativo em diversas áreas do conhecimento, como Ciências Contábeis, Direito, Sociologia, Publicidade, Educação, Saúde e principalmente em pesquisas de administração pública e ciência política. Talvez seja por isso, que o termo *accountability* não possui uma tradução única, podendo apresentar diferentes concepções dependendo da área em que é empregado.

No cenário educacional, o termo *accountability* está presente na literatura americana desde a década 1970, embasado nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal (AFONSO, 2012). Segundo Freitas (2012), é esta perspectiva de *accountability* que se instaurou no Brasil, deste modo, Schneider e Nardi (2014) ressaltam que desde então a política de *accountability* vem sendo discutida a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas nem sempre convergentes e comumente associadas a um discurso pouco democrático e orientadas por reformas na administração pública.

Conforme Ivo (2013) e Freitas (2012), o termo (*accountability*) tem sido utilizado no campo educacional no sentido de responsabilização e de prestação de contas. No entanto, Afonso (2009) ressalta que devido à multidimensionalidade do conceito de *accountability*, se sugere não traduzir o termo, pois assim “reforça a ideia de que deve significar algo mais do que prestação de contas” (AFONSO, 2009, p. 25), pois os moldes da atual política estão ancorados unicamente nos resultados de testes padronizados, ou seja, na avaliação externa que “consiste

em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não esses resultados” (AFONSO, 2009, p. 17).

Com relação às consequências desta política, na literatura observa-se a existência de diferentes classificações dependendo do tipo de consequências oriundas das políticas de *accountability*. Quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade, são classificadas como: *low stakes* ou responsabilização leve segundo Brooke (2006).

Para Bonamino e Souza (2012, p. 375), a avaliação de segunda geração enquadra-se neste perfil, visto que esta contempla, além da “divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais, sendo que este mecanismo tem como pressuposto o conhecimento dos resultados”, favorecendo desta maneira a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação.

Por outro lado, quando as consequências são sérias e contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas, elas são chamadas por Brooke (2006) de *high stakes* ou de responsabilização forte. Para Bonamino e Souza (2012), as avaliações de terceira geração apresentam estas características, principalmente pelo desenvolvimento de avaliações estaduais aos moldes da Prova Brasil, com o intuito de recompensar financeiramente e/ou materialmente (ou não) os professores pelos resultados obtidos nas avaliações.

Partindo deste pressuposto, Schneider e Nardi (2014), Almeida, Dalben e Freitas (2013) e Freitas (2007) consideram que o IDEB quando empregado nesta perspectiva, não geram índices de qualidade de educação, pois os indicadores visam, predominantemente, fomentar a lógica da *accountability* forte, a partir da produção de *rankings* das escolas públicas.

Frente a este cenário, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que no cotidiano escolar a medição ao invés de avaliação tem sido mais valorizada, “tanto que muitos alunos estudam para tirar nota, e não aprender” (p. 264). Neste sentido, o que estamos presenciando é uma distorção entre os conceitos, em que a concepção de qualidade está intrinsecamente relacionada às avaliações e recaindo, sobre escolas e professores, metas que devem ser alcançadas em cada um dos níveis educacionais (AFONSO, 2009).

Bonamino e Souza (2012, p. 383) ao analisarem diversas pesquisas sobre os impactos da avaliação externa no currículo escolar, concluem que as:

Avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, influenciaram diretamente no currículo escolar, onde evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo.

Como exemplo destas pesquisas, destaca-se a tese de Ivo (2013) que ao analisar o impacto das políticas implementadas nas últimas décadas, como destaca a autora, de “caráter gerencialista, com ênfase na produtividade, na eficiência, na competitividade, na meritocracia, que transfere para as escolas diretrizes e moldes de gestão empresarial” (IVO, 2013, p. 04), na rede municipal de Santa Maria/RS, concluiu que a política de avaliação externa foi referência para as ações da Secretaria Municipal de Educação, em que o currículo escolar teve como foco a preparação dos alunos para a Prova Brasil.

Nesta perspectiva, pode-se considerar que o Brasil encontra-se em um processo de transição de uma política de responsabilização leve para uma política de caráter forte, ao passo que o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (BRASIL, 2014) tem como estratégia para melhoria da qualidade da educação a meritocracia (meta 7, estratégia 7.36).

3.4 TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES: CONCEITO E IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

O conceito de trabalho pedagógico tem sido alvo de esforço acadêmico por parte de Ferreira (2008, 2014, 2017, 2018) por muitos anos, a qual busca entender o sentido da categoria trabalho pedagógico na educação. Conforme Ferreira (2018, p. 594), “tem-se optado por apresentar concepções em etapas, na seguinte sequência: descrição de trabalho, de pedagógico, e por fim, de trabalho pedagógico”. Esta opção baseia-se na necessidade de que para compreender o trabalho pedagógico é preciso “ter presente, preliminarmente, o próprio conceito de trabalho [...]” (PARO, 1993, p. 103).

Por trabalho, Ferreira (2018) embasada nos escritos marxiano descreve que “trabalho é uma manifestação humana à medida que põe o humano em movimento planejado e sistemático e, ao fazê-lo, produz historicidade e constitui-se humano, distinguindo-o dos demais seres vivos” (FERREIRA, 2018, p. 595). Tal conceito foi abordado com maiores detalhes no item 3.2 desta monografia.

No entanto, a novidade aqui é o caráter deste trabalho, o qual é considerado um trabalho imaterial (PARO, 1993; FERREIRA, 2018), ou seja, “é um trabalho imaterial, por gerar bens imateriais relativos à criação de informação ou modos de divulgar e criar essas informações, de argumentos, de ideias” (FERREIRA, 2018, p. 595), “cuja produção e consumo se dão simultaneamente” (PARO, 1993, p. 104). Conforme Ferreira (2018, p. 595), na perspectiva marxiana, este trabalho, na escola pública, é considerado “improdutivo, pois não contribui diretamente para o aumento da mais-valia”⁶.

Por sua vez, compreende-se por pedagógico o resultado do trabalho do professor que é a produção do conhecimento (FERREIRA, 2018). No que se refere a produção do conhecimento, Ferreira (2018, p. 596), visando evitar imprecisões, descreve que “por produção do conhecimento, entende-se a apropriação individual de um saber”, ou seja, “produzir, então, não quer dizer inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer”.

Neste contexto, Ferreira (2008, p. 183) entende “que o trabalho dos professores é a produção da aula⁷ e, nesta, a produção do conhecimento. Portanto, não há compreensão do trabalho dos professores senão entendido como pedagógico”. Por pedagógico entende-se “todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento” (FERREIRA, 2008, p.178). Por este motivo, como salienta Ferreira (s.d, p. 01) “não é um trabalho simples, pois, mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico”.

Desta maneira, Ferreira (2018) salienta que o trabalho dos professores é trabalho pedagógico, e para esta afirmação a autora considera pertinente caracterizar três aspectos: o primeiro é que o trabalho pedagógico visa a produção do conhecimento, como descrito acima; o segundo é que o trabalho pedagógico é um serviço, pois “está incluído no rol de atividades humanas, nas quais uma força de trabalho está disponível para realizar uma tarefa para qual foi previamente contratada” (FERREIRA, 2018, p. 597). Por fim, a autora destaca que o trabalho pedagógico está incluído no campo intelectual.

No que se refere a estes aspectos, os quais culminam na afirmação que o trabalho dos professores é trabalho pedagógico, Antunes (2005) ao analisar a nova morfologia do trabalho, ou seja, ampliar o conceito de trabalhador, destaca que:

⁶ Paro (1993, p. 108) destaca que na escola privada este trabalho é produtivo, “na medida em que tal trabalho produz mais valia para o proprietário da escola”.

⁷ Conforme a autora, “a aula, então, é uma prática social que não se restringe ao ambiente da sala de aula ou mesmo na escola, mas acontece em todos os espaços sociais nos quais há trabalho pedagógico” (FERREIRA, 2017, p. 29).

[...] a ideia central é a de que a classe trabalhadora hoje compreende não somente os trabalhadores ou as trabalhadoras manuais diretos, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário” (ANTUNES, 2005, p. 50).

Com efeito, os professores compõe a classe trabalhadora. Além disso, o autor destaca que mesmo o trabalho dos professores sendo considerado improdutivo, pois não se constitui como elemento direto no processo de valorização do capital e de criação de mais valia, eles (os professores), inseridos na gramática do capital, são necessários para a sobrevivência do sistema capitalista, visto que estes irão formar a classe trabalhadora produtiva (ANTUNES, 2005).

Frizzo, Ribas e Ferreira (2013, p. 558), ao analisarem a organização do trabalho pedagógico na sociedade capitalista, descrevem que o mesmo tem se estruturado a modo de contribuir para “transformar os sujeitos do trabalho pedagógico em objetos, ao reduzir a produção do conhecimento escolar em produção da mercadoria força de trabalho”. Segundo os autores, isto ocorre pois a lógica do capital é considerar a vida humana à condição de mercadoria. Desta maneira, a produção do conhecimento torna-se força produtiva, valorizando o capital, o qual “contribui para intensificar a exploração da força de trabalho, através da lógica da formação profissional em detrimento da formação humana” (FRIZZO, RIBAS, FERREIRA, 2013, p. 558).

Conforme os autores supracitados, existem duas categorias que estruturam a relação da escola e o capitalismo em que o trabalho pedagógico está inserido. A primeira faz referência ao disciplinamento dos estudantes para manutenção do sistema capitalista. E a segunda, articulada dialeticamente com a primeira, refere-se orientação de formação dos estudantes pautada pela “pedagogia das competências”. Ou seja, “pautada pelos atributos necessários à formação de um determinado tipo de trabalhador, sendo a escola uma instituição mediadora do processo de produção e reprodução da força de trabalho” (FRIZZO, RIBAS, FERREIRA, 2013, p. 560).

É nesta perspectiva que “a educação, enquanto momento partícipe da prática social global é contraditória em seus vários elementos” (CURY, 1986, p. 70), pois “a escola, como mercadoria, cujo valor é determinado pelas necessidades da classe capitalista, buscará articular as necessidades próprias da classe trabalhadora em torno das necessidades próprias do capital (CURY, 1986, 72), ou seja, a educação terá como incumbência melhorar a força de trabalho, contribuindo para o aumento do capital, deste modo, a educação, “deverá fazer crescer e

umentar a competência técnica e instrumental do trabalhador, procurando tornar o saber parte do capital como força produtiva “CURY, 1986, p. 75).

Neste sentido, “a escola se torna lugar para obtenção de um sujeito esperado, pré-moldado em acordo com interesses alheios e, não raramente, atrelados a lógicas de mercado, como a tão propalada “formação de mão de obra” (FERREIRA, 2017, p. 46). Em Snyders (1997, p. 100 apud CURY, 1986, p. 76):

O Capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se, devido sua formação restrita, que não venham revelar-se demasiado exigentes em matéria de salários proporcionar-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema.

Cury (1986) ao referenciar este trecho de Snyders explica que isto ocorre, pois ao mesmo tempo que o conhecimento promove a divisão social do trabalho, ele também é lugar onde há a possibilidade de um saber autêntico, que se transforme em uma convicção mobilizadora. Corroborando com esta linha de pensamento, Saviani (2012, p. 55) destaca que a valorização dos conteúdos na escola é essencial para promover a libertação, pois:

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Deste modo, “a educação põe-se a serviço do sistema capitalista de modo mais eficaz quando os efeitos contraditórios desse exercício são neutralizados pelo próprio sistema” (CURY, 1986, p. 79). Um exemplo disto, é que na história da educação brasileira existiu e existe uma contínua transferência de responsabilidades, como por exemplo, “descentraliza-se a responsabilidade do financiamento da educação, e, centraliza-se a avaliação do sistema educacional e as orientações curriculares” (FERREIRA, 2017, p. 87).

Conforme Ferreira (2017) isto é uma contradição, pois como apontado no primeiro capítulo desta monografia, a educação brasileira, conforme os documentos oficiais, baseia-se em diversos princípios, dentre eles, a gestão democrática. Todavia, se “de um lado é proposto a gestão democrática, que tem como um dos aspectos centrais a autonomia; por outro lado, a centralização dos processos de avaliação, nega e/ou restringe esta autonomia” (FERREIRA, 2017, p. 87). Para Saviani (2012, p. 36), ao analisar a historicidade da educação brasileira,

formulou a tese de que quando “mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola”.

Outro princípio contraditório na educação brasileira é o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Conforme Freitas (2012), com a inserção da avaliação externa no sistema educacional brasileiro, o qual é estruturado e dinamizado pela responsabilização, meritocracia e privatização, a educação, conseqüentemente os resultados desta educação, é fruto da meritocracia. Ou seja, basta igualar as oportunidades de acesso, pois o que fará diferença entre as pessoas é o “esforço pessoal, o mérito de cada um” (FREITAS, 2012, p. 348). Como destaca Freitas (2012, p. 348), “nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida”, o que implica:

No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que se passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as distorções de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p. 348).

Freitas (2014, p. 1091) ressalta ainda que:

É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimizou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora na dependência de seu desempenho. Daqui para frente, depende dele. No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada [...].

Para Saviani (2012), isto é típico de teorias não críticas adotadas pelo sistema educacional, as quais desconsideram aspectos socioeconômicos. Neste sentido, Soares e Alves (2013) relatam que evidências acumuladas em vários países demonstraram que o desempenho escolar é fruto das características sociais, demográficas e culturais dos alunos. Soares (2007) alerta para o fato de estudos que visam comparar os resultados dos alunos nas avaliações devem ter o cuidado de verificar os níveis socioeconômicos para que assim seja possível analisar indivíduos similares. Para Freitas (2013) questões envolvendo nível socioeconômico é básico em qualquer pesquisa da área educacional.

Outra contradição refere-se a garantia de padrão de qualidade. Como descrito anteriormente, “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo

histórico” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203). Deste modo, “são, portanto, atributos ou qualidades úteis do ponto de vista de quem os avalia” (PARO, 2012, p. 57).

Conforme Maria Helena Guimarães de Castro, a qual foi presidente do INEP entre 1995 e 2002 (CASTRO, 2001 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109), as competências que devem ser avaliadas são aquelas que os empresários indicam como desejáveis.

Em uma pesquisa recente realizada pelo MEC, sobre o que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao final do Ensino Médio [...], revelou-se que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio de Língua Portuguesa, saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente. Em segundo lugar, os empresários querem que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de matemática e, em terceiro lugar, que tenham capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptar a novas situações. Portanto o que os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais que só onze anos de escolaridade geral podem assegurar.

Nesta perspectiva, Oliveira e Araújo (2005) salientam que no Brasil a qualidade educacional está vinculada aos resultados dos testes padronizados, que com o auxílio da mídia, “a elevação de médias de desempenho dos estudantes passou a ser aceita como referência do que consideramos hoje uma boa educação” (FREITAS, 2014, p. 1088). Todavia, estas avaliações estão centradas nos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, desta maneira, a qualidade educacional tão almejada restringir-se a saber ler, escrever e realizar operações matemáticas, em detrimento de uma formação ampla e contextualizada.

Para Kuenzer (2015), esta dinâmica apresenta-se como uma relação dialética ao passo que, do ponto de vista da educação ocorre a inclusão excludente, ou seja:

[...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar **aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade** que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo. Estas estratégias, de modo geral, referem-se às diferentes formas de certificação mediante processos pedagógicos aligeirados e simplificados, que não conferem rigor e seriedade à educação geral e à formação profissional. Assim, **através dos processos de inclusão excludente**, a educação escolar e não escolar se articula [...] fornecendo ao capital a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente para atender as necessidades do processo de acumulação. [...] A expressão pedagógica deste princípio tem se dado através da pedagogia das competências. (KUENZER, 2015, p. 39, grifo nosso).

Para Cury (1986), este é um outro efeito contraditório da educação que é neutralizado pelo sistema, uma vez que “pela alteração do saber que transmite, de modo que se possa limitar, pela exclusão e/ou seleção, o poder de desvelamento sobre a estrutura social” (CURY, 1986, p. 79), desta maneira, restringe-se o conceito de qualidade educacional e faz com que a classe trabalhadora compreenda isto como qualidade, no entanto, o que se pretende é produzir força

de trabalho e evitar que classe trabalhadora conheça modos/maneiras de superar as condições impostas pelo capital.

Estas contradições, que são neutralizadas pelo próprio sistema, são ações que visam garantir a efetivação da proposta educativa do capital. Conforme Paro (2012), esta proposta educacional do capital se confirma ao passo que a preocupação do Estado é aumentar os índices de “qualidade educacional” por meio dos sistemas de avaliação externa, embora a LDBEN proclame que a educação tem como propósito o pleno desenvolvimento do educando. Some-se a isto, o autor destaca que o bom desempenho dos educandos nos testes não assegura que os educandos aprenderam algo, pois como já posto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) no cotidiano escolar os alunos decoram os conteúdos para uma avaliação, seja ela interna ou externa. Paro (2012, p. 59) ironiza ao questionar se “dentre as próprias autoridades do sistema de ensino que gerenciam esses exames, seriam muitos os que teriam rendimento satisfatório se a eles se submetessem?”.

Nesta perspectiva, a concepção recorrente de qualidade de educação considera que uma escola terá qualidade se alcançar notas elevadas nas avaliações externas. Com isso, Ivo (2013, p. 24) destaca que o “contexto escolar tenta se adequar as novas diretrizes, o que pode provocar mudanças significativas no currículo escolar, bem como repercussões sobre o trabalho docente”. Para Ferreira (2017), a divulgação dos resultados sob a forma de *rankings*, provoca tensões entre escolas e professores, uma vez que divulgado os resultados da qualidade educacional ofertada pelas escolas, estes servem de referência para que a sociedade avaliem tanto o trabalho das escolas como dos professores.

Freitas (2012), ao analisar as reformas educacionais que pautaram as implementações das avaliações externas na educação básica, seja em nível federal, estadual e/ou municipal, as quais foram e são pautadas pelos interesses empresariais, destaca algumas características destas reformas que implicam no trabalho pedagógico do professor. A primeira característica é o estreitamento curricular em que os professores desenvolvem seu trabalho pautados no que os testes avaliam, e esquecendo ou minimizando o tempo destinado as demais áreas do conhecimento; a segunda e terceira característica são a competição entre os professores; e pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, respectivamente, as quais articulam-se, bem como a primeira característica, em torno das políticas de responsabilização.

Uma quarta característica é a precarização da formação dos professores quando os municípios optam pela utilização de sistemas apostilados de ensino, pois o trabalho do professor fica atrelado unicamente a estes materiais, “retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno” (FREITAS, 2012, p. 394). A quinta

característica é a destruição do sistema público de ensino, que é o processo de privatização “com a concessão de escolas públicas para serem administradas pela iniciativa privada” (FREITAS, 2012, p. 395), o que resulta em uma sexta característica: ameaça à própria noção de democracia⁸.

Considerando os apontamentos até aqui realizados (IVO, 2013; FERREIRA, 2017; PARO, 2012, em especial FREITAS, 2012), destaca-se uma das estratégias utilizadas, principalmente pelos municípios, para proporcionar uma educação de “qualidade”, que implica diretamente no trabalho pedagógico do professor, é o estabelecimento de parcerias público-privadas (PPP). Conforme Grilo (2008) os serviços públicos têm sido prestados por terceiros, via investidores privados, por séculos. No entanto, nas últimas décadas a maneira como se estabele estas prestações de serviços tem se alterando em escala mundial. “A última tendência nessa área tem sido a associação entre o governo e o setor privado, denominada parceria público-privada” (GRILO, 2008, p. 7). O termo PPP, de acordo com Bezerra (2008, p. 62), pode ser compreendido pela “capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade”.

Conforme Arelaro (2005), as PPP surgem na esfera pública pois algumas organizações político-administrativas, em especial os municípios, não estão preparados, seja por falta de recursos econômicos, humanos e/ou de infraestrutura, para atender estas demandas, muitas vezes consideradas básicas, como por exemplo, acesso à escola de “qualidade”. Deste modo, Ivo (2013, p. 22) salienta que a expansão das agências internacionais sobre o campo educacional, “propõem maiores investimentos na Educação Básica, com o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado”.

De acordo com Adrião et al (2012), as PPP podem ser de natureza direta ou indireta. As parceiras de natureza direta referem-se aquelas que incidem diretamente sobre a situação do ensino, e as de natureza indireta “incidem sobre a gestão das redes ou sistemas de ensino, com impacto indireto sobre a organização do trabalho e das práticas pedagógicas na escola” (p.535). Com relação às modalidades de PPP, conforme as autoras supracitadas, existem três categorias: subvenção pública a vagas em estabelecimentos privados, assessoria privada para gestão educacional e compra de sistemas privados de ensino.

⁸ O autor destaca mais quatro características oriundas destas reformas: fraudes nos resultados das avaliações; aumento da segregação socioeconômica no território; aumento segregação socioeconômica dentro da escola; e por fim, destruição moral do professor (FREITAS, 2012). Para maiores detalhes, acessar o trabalho do autor.

A subvenção pública a vagas em estabelecimentos privados refere-se a convênios de distintos formatos, voltados ao atendimento das demandas de oferta de vagas na educação, em especial a educação infantil, em que há repasses de recursos públicos para empresas privadas (ADRIÃO et al 2012). Por sua vez, a assessoria privada para a gestão educacional é entendida, pelas pesquisadoras, como:

[...] modalidade pela qual a administração pública firma convênios ou contratos com instituições privadas, tendo por objetivo: a elaboração de orientações gerais para o funcionamento da rede escolar (Plano Municipal de Educação; estatuto do magistério; alternativas de planejamento e avaliação das escolas, entre outras); a formação de gestores das escolas e de técnicos da administração municipal; a definição de estratégias e diretrizes educacionais. (ADRIÃO et al, 2012. p. 537).

Por fim, a aquisição dos Sistemas Privados de Ensino (SPE), também conhecido como Sistema Apostilado de Ensino (SAE), refere-se a produtos e serviços oferecidos aos municípios, tais como: apostilas de estudo, distribuídas aos discentes e docentes e assessoria de treinamento dos docentes para utilização destes materiais (ADRIÃO et al, 2012). O principal discurso/argumento das empresas para promover a venda de seus materiais didáticos (as apostilas), é que a utilização do seu material pode aumentar os índices educacionais municipais nas avaliações externas. Pois além das apostilas, estas empresas vendem um “pacote completo” de serviços que englobam: capacitação para os docentes e portais eletrônicos de recursos pedagógicos, os quais têm como finalidade criar estratégias para atender as metas propostas pelo Ministério da Educação para o IDEB (ADRIÃO et al, 2009; ADRIÃO et al, 2012), o que segundo Britto (2011) interfere diretamente na autonomia dos professores, visto que estes ficam restritos a um roteiro de organização pedagógica proposta pelas empresas. Portanto, “na aquisição de um SAE, não são compradas apenas apostilas, mas sim, toda uma metodologia e ideologia de ensino” (BEGO, 2013, p.78).

Em virtude deste cenário, Britto (2011), Adrião et al (2012), Bego (2013), Antunes e Peroni (2017), FREITAS (2012; 2013; 2016; 2017), entre tantos outros pesquisadores sobre assunto, a crítica mais recorrente sobre as PPP na educação é com relação à interferência no trabalho do professor. Isto ocorre, pois, como já destacado anteriormente, na perspectiva neoliberal, perspectiva na qual são elaboradas as políticas públicas educacionais, as escolas são pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas (GENTILI, 1996).

Segundo Antunes e Peroni (2017, p. 188), a gestão da escola e os conteúdos desenvolvidos pelos professores são “cada vez mais determinados por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão a contribuir para

a qualidade da escola pública”. Desta maneira, as autoras salientam que a “a lógica mercantil tem participado ativamente na direção e execução das políticas educacionais, com graves consequências para o processo de democratização” (ANTUNES; PERONI, 2017, p. 181).

Para Adrião et al (2009), isto decorre devido à precariedade técnico-pedagógica encontrada pelos estados e municípios frente as suas responsabilidades para a oferta da educação básica, assim a opção pela adoção de PPP é apresentada como alternativa rápida para suprir esta demanda, deste modo, transfere-se “ao setor privado a gestão do processo pedagógico de toda a rede de ensino, aderindo-se a um padrão de qualidade estabelecido no âmbito do mercado” (ADRIÃO et al, 2009, p.811). Por sua vez, Bego (2013) esclarece que a homogeneização dos conteúdos e metodologias adotadas tem como princípio, contraditório, facilitar o trabalho do professor, em que toda organização didática já está previamente estabelecida. Deste modo, em termos operacionais, o planejamento pontual das atividades parece facilitar o trabalho, como numa empresa, assim flexibiliza a mudança de pessoal (professor e aluno), pois todos os envolvidos sabem qual será a próxima lição.

Para Freitas (2013), isto configura-se na padronização no processo educacional, típico do pensamento empresarial, ao considerar que o processo de ensino-aprendizagem pode ser padronizável.

[...] os processos empresariais são padronizáveis. Eu posso padronizar. Se eu posso padronizar, posso controlar o processo. Porém, o fluxo da aprendizagem e da formação na educação não é padronizável. Essa é a diferença fundamental. Eu não tenho como padronizar o fluxo. Até posso padronizar os resultados no sentido de desejar resultados. Posso desejar uma meta. Mas não há como estabelecer essa padronização no processo. E é isso que leva ao apostilamento, que é uma tentativa de controlar o processo: como o professor varia, ponho um monte de folhinhas nas mãos dele e digo: "hoje é a folhinha 1, amanhã é a folhinha 2, depois a folhinha 3 ..." E assim vai. Tenta-se, portanto, padronizar o processo. (FREITAS, 2012, p. 353).

Antunes e Peroni (2017) salientam que este processo pode ser considerado como uma privatização da escola pública, por meio da gestão das escolas e definição dos conteúdos e metodologias que os professores devem utilizar ou não em seu trabalho pedagógico.

Outro aspecto que, conforme Freitas (2014), implicará no trabalho pedagógico do professor é a Base Nacional Comum Curricular. Conforme o autor, as implicações do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais introduziram, num primeiro momento, (na década de 1990) a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar o trabalho do professor, bem como as avaliações externas. Em um segundo momento, passa-se a defender uma “base nacional comum curricular” associada a uma revisão das matrizes de referência dos

exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem que leve uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação e os conteúdos” (FREITAS, 2014, p. 1092).

De acordo com o PNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixará claro quais são os direitos e objetivos de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas de escolarização da Educação Básica. Ou seja, quais serão os conhecimentos fundamentais que precisarão ser ofertados nas áreas do conhecimento.

Entre 2015 até abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) apresentou três versões da BNCC, sendo que a última versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no início do mês de abril de 2017, a qual foi analisada e aprovada pelo CNE, e posteriormente, em dezembro de 2017 homologada pelo MEC. A partir de sua homologação, a BNCC tornou-se referência obrigatória na elaboração dos currículos da Educação Básica. Some-se a isto, a BNCC será um documento que orientará outras políticas públicas educacionais, como por exemplo, formação inicial e continuada de professores, produção de materiais didáticos e avaliação externa da educação básica (BRASIL, 2017a).

Nesta perspectiva, acredita-se que a BNCC quando associada aos mecanismos de avaliação estabelecidos no Brasil, poderá apresentar novos (ou reforçar os antigos) elementos para o debate do que o Brasil entende por qualidade educacional, bem como a intencionalidade do projeto de educação proposto, pois o principal argumento de defesa para elaboração da BNCC se dá em virtude de propiciar a todos os alunos da educação básica oportunidades iguais de aprendizagens, criando um patamar igual para todos. (Será?)

Para Barbosa (2015, p. 01) isto é uma falácia, pois:

O argumento esbarra na realidade da implantação de currículos nacionais mundo afora, que ampliou as desigualdades educacionais na maior parte dos países em que ocorreu, ao mesmo tempo em que impôs padrões de aprendizagem e de comportamento inadequados para a maior parte dos envolvidos – escolas, professores e alunos.

Ainda no que se refere à BNCC, Pereira e Oliveira (2014) destacam que embora a base estivesse prevista desde a Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ela nunca foi implementada, visto que se trata de um “tema complexo e polêmico, que mobiliza e divide educadores com posições teóricas, filosóficas e políticas diferenciadas” (p. 24). No entanto, Veiga (2015, p. 01) esclarece que para diversos especialistas da área, a necessidade de uma BNCC é questionada, uma vez que já existem Diretrizes Curriculares “democraticamente formuladas para os diferentes níveis e modalidades de ensino”.

Para Barbosa (2015, p. 01), “a suposta necessidade de definição de uma base nacional comum curricular, sustentada pelo fato de esta ser uma exigência do Plano Nacional de Educação, entra em choque com o fato de que no Brasil já existem diretrizes curriculares [...]. E continua sua crítica ao salientar que as diretrizes foram formuladas em “consonância com a política de respeito à diversidade nacional e à pluralidade de possibilidades de se educar e ensinar populações diferentes em espaços-tempos diferentes” (p. 01), desta maneira, a inserção de uma BNCC, aos moldes como está sendo desenvolvida (atualmente homologada para a educação infantil e ensino fundamental), comprometerá a autonomia docente:

[...] o direito à diferença e o respeito aos saberes e culturas locais **por meio dos padrões impostos e do controle externo dos processos pedagógicos**, os currículos nacionais unificados têm sido úteis para a **imposição de conteúdos mínimos baseados no pensamento e no modelo econômico hegemônicos**, servindo-se das **avaliações em larga escala para coibir o trabalho autônomo**, criativo e respeitoso da riqueza das diferenças sociais, culturais e de aprendizagem que caracterizam os cotidianos das escolas e aquilo que neles se passa. (BARBOSA, 2015, p. 01, grifo nosso).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2015), por meio do Grupo de Trabalho de Currículo e a Associação Brasileira de Currículo manifestaram-se contrários ao documento da BNCC. Conforme as referidas associações, existe na BNCC “uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (ANPED, 2015, p.2).

Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, **cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas**. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. (ANPED, 2015, p. 2, grifo nosso).

Conforme o parecer da ANPED (2015), a BNCC está centrada na produção de direitos e objetivos de aprendizagem, os quais estão voltados para a elaboração de testes censitários “que serão usados como instrumentos para a meritocracia” (ANPED, 2015, p.7). Cabe destacar que estes aspectos referem-se a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma vez que a Base para o Ensino Médio ainda está em processo de elaboração. Cabe destacar que

o documento preliminar voltado ao Ensino Médio terá somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias, as demais disciplinas (Física, Química, História, Sociologia, Filosofia, Educação Física etc.), estão presentes na BNCC, todavia, serão opcionais, e serão cursados de acordo com o itinerário formativo escolhido pelos estudantes (BRASIL, 2017b).

Conforme nota da ANPED (2018), a BNCC para o Ensino Médio, assim como da Educação Infantil e Ensino Fundamental, apresenta diversas contradições. A primeira é a legitimidade da proposta, uma vez que conforme a LDBEN o Ensino Médio compõe a educação básica, no entanto, esta foi desarticulada da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para fins de aprovação de uma base. Além disso, bem como ocorreu na base para o Educação Infantil e Ensino Fundamental, a proposta do Ensino Médio não foi fruto de debate coletivo. O segundo ponto elencado é a interpretação da legislação nacional que sustenta a BNCC, “uma vez que a LDBEN indica um conjunto muito mais amplo de conteúdos essenciais para o pleno desenvolvimento humano”, no entanto, a base para o Ensino Médio elenca apenas a Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias. O terceiro ponto elencado pela ANPED (2018) é a noção de competências dissociada do conteúdo.

A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. (ANPED, 2018, p. 01).

Para Freitas (2016), a BNCC é um subsistema de controle do trabalho pedagógico do professor, que pretende padronizar o que, quando e como ensinar. Conforme o autor:

[...] neste subsistema, existem três áreas básicas de controle sendo desenvolvidas: uma delas é a frente de avaliação em larga escala censitária; outra é a que está ligada ao controle dos processos de formação dos processos de formação dos profissionais da educação; [...] e uma terceira, que diz respeito à padronização de materiais didáticos. (FREITAS, 2016, p. 129).

Outro subsistema de controle elencado por Freitas (2016) é a articulação entre algumas leis já aprovadas e outras em processo de análise pelo Congresso, como por exemplo, a Lei de

Responsabilidade Educacional⁹ que em síntese “deverá regular a penalização de gestores que eventualmente não consigam atingir as metas estipuladas para a educação em seus estados e municípios (FREITAS, 2016, p. 130) como a Lei de Responsabilidade Fiscal. Com relação a esta última, ela (a lei) “fixa um limite para os gastos de estados e municípios com a contratação de servidores públicos” (FREITAS, 2016, p. 130), no entanto, as secretarias estaduais e municipais podem destinar estes recursos financeiros públicos com a contratação de serviços terceirizados, pois estes gastos não contabilizam no cálculo do teto fixado pela Lei de Responsabilidade Fiscal (FREITAS, 2016). Frente a este subsistema de controle, Freitas (2016) destaca:

Com isso, cria-se um poderoso indutor de privatização dos sistemas de ensino nos estados e municípios. Pressionados pela Lei de Responsabilidade Educacional, que exige atingimento de metas, e sem poder ampliar o quadro de servidores públicos para atender às demandas do PNE em função dos limites de gastos impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal, os gestores são compelidos à terceirização, ou seja, à privatização da educação como forma de sobrevivência política. (FREITAS, 2016, p. 130).

Atrelado aos aspectos até aqui elencados que implicam ou implicarão no trabalho pedagógico do professor, os quais estão restritos aos aspectos cognitivos, Freitas (2014) salienta que as avaliações externas além de implicarem nas avaliações internas, implicam também em dimensões que estão constantemente sendo avaliadas, isto é, no comportamento do aluno e seus valores e atitudes. Conforme o autor:

No interior da sala de aula o professor lida o tempo todo com estas três dimensões de avaliação (aprendizagem, comportamento e valores) por meio de processos que podem ser tanto formais (prova, testes, trabalhos etc.) como informais (juízos de valor sobre o comportamento do aluno ou sobre seu desempenho, comentários públicos ou dirigidos especificadamente ao aluno em atenção individualizada etc.) (FREITAS, 2014, p. 1096).

Para Freitas (2014), as avaliações informais quando atreladas as avaliações formais, principalmente quando o trabalho pedagógico do professor está vinculado aos anseios das avaliações externas, são extremamente prejudiciais no processo de ensino-aprendizagem do alunos, pois, “pode-se dizer que ao ser reprovado pela avaliação formal (seja interna ou externa)

⁹ A Lei de Responsabilidade Educacional é uma das estratégias vinculadas as metas do PNE (20.11 aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais) (BRASIL, 2014).

o aluno foi reprovado, antes, na relação de ensino a qual é perpassada pelo avaliação informal” (p. 1096), uma vez que o professor almeja, de seus alunos, uma padronização de valores e atitudes dos estudantes.

É neste cenário que o trabalho pedagógico do professor é desenvolvido, que em síntese significa que o “trabalho é uma produção social em meio a movimentos sociais contraditórios controlados pelo capital” (FERREIRA, 2017, p. 26). Neste sentido, o trabalho pedagógico do professor fica “cada vez mais padronizado, esvaziando a ação dos profissionais da educação” (FREITAS, 2014, p. 1092), sendo este caracterizado pela performatividade, intensificação e precarização (FERREIRA, 2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalho, educação, globalização, neoliberalismo, políticas públicas educacionais, avaliação externa e por fim, trabalho pedagógico, foram alguns dos conceitos desenvolvidos ao longo desta monografia. Além de desenvolver estes conceitos, buscou-se, ainda que de maneira tímida, e por assim se dizer, superficial, visto que tais conceitos são mediados por suas historicidades, bem como totalidades de diferentes complexidades, compreender como estes se dinamizam na gramática do capital, pois tratam-se de temáticas importantes para toda a sociedade, em especial, para aqueles que atuam ou atuarão na área da gestão educacional.

De acordo com o referencial adotado, destacou-se que tanto o trabalho quando a educação são fenômenos próprios dos seres humanos, e por isso, condição natural em que o homem se transforma por meio de uma práxis. Nesse sentido, o trabalho está na base das relações entre o homem e a natureza, sendo o alicerce das relações sociais, ou seja, trabalho como princípio educativo.

No entanto, esta condição natural, de humanização, se descaracteriza ao passo que nos aproximamos dos referenciais da sociedade capitalista. Desta maneira, ao invés de o homem se realizar no seu trabalho, o homem se aliena nele. Ao analisar este fenômeno na educação o mesmo ocorre. Nada mais é condição natural, tudo vira produção, mercadoria, seja pelo trabalho material ou imaterial.

Ao estruturar este texto, foi possível dar os primeiros passos para compreender a complexidade de tais conceitos, e, principalmente, como estas categorias se materializam na sociedade capitalista. Neste contexto, no que se refere as políticas públicas educacionais brasileiras, em especial as políticas de avaliação externa, constatou-se que estas visam selecionar os conteúdos que a classe trabalhadora terá acesso, objetivando com que os trabalhadores tenham acesso somente a um conhecimento básico, sendo este primordial para o ingresso no mercado de trabalho.

Em consequência disso, o trabalho pedagógico dos professores, não pela sua vontade consciente, mas em virtude de todas as totalidades e contradições que o mediam, visa perpetuar a hegemonia do capital, pois tem como objetivo formar a força de trabalho que será inserida nos meios de produção, via mercado de trabalho.

Neste contexto, uma das principais contradições que permeia o trabalho pedagógico do professor, é a oferta de uma educação de qualidade, a qual está dialeticamente relacionada com as avaliações externas. Para alguns estudiosos da área, os documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil não definem o que seria esta qualidade. Todavia, em face do

projeto educacional brasileiro apresentado neste estudo, a qualidade da educação está definida, sendo esta determinada pelos parâmetros de qualidade empresariais.

Frente a este cenário, Frizzo, Ribas e Ferreira (2013) destacam que os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, colocam como objetivos da escola formar para um outro momento, um futuro, e não contemplam o hoje, como por exemplo, formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, ou seja, é “como se este momento formativo não fizesse parte de sua vida” (p. 561). Logo, a humanização é deixada de lado, você será e valerá pelo o que produzir. É como se hoje, eles, os estudantes, não fossem nada, e para o capital, realmente não são, pois estes não produzem, não geram mais-valia, mas um dia serão, pois, futuramente, irão gerar mais-valia.

Isto ocorre devido a visão estreita do que seria educação (PARO, 2012), e é este desserviço que algumas teorias pedagógicas reforçam. Saviani (2012) realizou uma síntese dessas teorias ao classificá-las em teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas. As teorias não críticas “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (p. 05), entendem que a educação por si só conseguirá superar a marginalidade presente na sociedade capitalista. Já as teorias crítico-reprodutivistas são críticas pois compreendem que a “educação é condiciona à estrutura socioeconômica [...], porém, [...] entendem que a função básica da educação é a reprodução desta sociedade” (p. 05).

Frente a este cenário, é urgente a ampliação do conceito de educação, bem como educação de qualidade. Mas por onde começar? Saviani (2012) sugere começarmos compreendendo que a educação é determinada pelos condicionantes histórico-sociais e não é elemento determinante como consideram as teorias não críticas. Desta maneira, o autor considera a necessidade de uma pedagogia revolucionária¹⁰ nas escolas, sendo esta crítica. “E, por ser, crítica, sabe-se condicionada. [...] entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Neste sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante” (SAVIANI, 2012, p. 65). E complementa: “O cerne [da pedagogia crítica] consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2012, p. 66).

Deste modo, a ampliação dos conceitos educação e qualidade estão relacionados com a busca por um novo projeto de educação. Reconhecer que a educação é, ao mesmo tempo, determinada e determinante, que se relaciona com a sociedade, reconhecendo os problemas do mundo globalizado, soma-se a isto, reconhecer que a oferta de uma educação de qualidade

¹⁰O autor faz referência a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013).

é promover uma formação integral humanística, é um caminho a ser seguido por aqueles que almejam um mundo diferente. Em suma, é preciso conhecer a essência da sociedade. Deste modo, trabalho, educação e qualidade estão dialeticamente relacionadas. A educação “além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 123). Desta maneira, a compreensão de educação deve ir além dos muros da escola, isto é, “os processos educativos da classe trabalhadora não começam na escola nem acabam nela. Começam e acabam na sociedade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 123).

Neste sentido, como colocado acima, é preciso conhecer a dinâmica da sociedade que estamos inseridos, ou seja, as historicidades, as mediações, as totalidades, as contradições etc. A pertinência deste movimento, o qual é necessário que seja individual e coletivo, visará romper com a consciência ingênua. As teses de Freitas (2016) nos dão alguns exemplos: médias altas não indicam necessariamente boa educação; a pobreza social e qualidade da escola interagem; e, a macropolítica depende da micropolítica escolar. Com relação a última tese de Freitas (2016), respectivamente, Vieira (2007, p. 58) salienta que é necessário a compreensão que a escola não deve se resumir “a um mero reverso das políticas, mas antes se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas”, e também de reformuladores das políticas atuais.

Neste contexto, um projeto educacional não deve estar restrito a dimensão cognitiva, deve ir além e abranger as dimensões do conhecimento, da diversidade cultural, da história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade. Some-se a isto, deve existir uma ampliação e diversificação das avaliações, pois uma boa educação exige “uma matriz alargada de formação exigirá também uma outra matriz de avaliação” (FREITAS, 2014, p. 1107). Desta maneira, não será preciso avaliações censitárias, pois o intuito não será responsabilizar, bastará que as avaliações sejam amostrais com o objetivo apenas de avaliar as políticas públicas (FREITAS, 2014; FREITAS, 2016).

Por fim, o trabalho pedagógico dos professores não poderá ser ingênuo, deverá ser dotado de criticidade, articulando dialeticamente passado e presente em prol de uma educação emancipadora e humanizadora no futuro. Logo, deverá articular “o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional, constituindo a práxis pedagógica” (FERREIRA, 2018, p. 591).

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. et al. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose. **Educação e Sociedade**, v.33, n. 119, p.533-549, 2012.
- ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.
- AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de accountability na educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.
- ALVIM, M. B. A relação do homem com o trabalho na contemporaneidade: uma visão crítica fundamentada na gestalt-terapia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.6 n.2, p.122-130, dez. 2006.
- ANTUNES, F. PERONI, V. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 01, p. 181-216, 2017.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. 136 p.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. 119 p.
- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial, 2005.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), **Ofício n.º. 01/2015/GR**. 2015. Disponível em:<goo.gl/Mkodrw>. Acesso em: 15. nov. 2016.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota ANPED**. A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. 2018. Disponível em: <goo.gl/hthr7i>. Acesso em: 18 maio. 2018.
- BARBOSA, I. **Base Nacional Comum:** currículo para a educação básica em disputa. 2015. Disponível em:< goo.gl/N68tZ5>. Acesso em 10 abr. 2018.
- BAUER, A.; et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que os números dizem?. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 62, p. 326-352, 2015.

BEGO, A. M. **Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal**. 2013. 334 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

BEZERRA, E. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** 2008. 181p, Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. 2018. Disponível em: <goo.gl/LkHmA3>. Acesso em 20 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa**. 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB**. 2017. Disponível em: <goo.gl/Cy86wn>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 29 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 29 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, Brasília, DF, MEC, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, Brasília, DF, MEC, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação para 2019. 2018. Disponível em: <goo.gl/aNk5qs>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BRITTO, T. F. O livro didático, mercado editorial e os Sistemas de Ensino Apostilado. **Centro de Estudos da Consultoria do Estado**. Textos para Discussão, 2011.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 01, p. 15-34, 2017.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1986.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, J. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para século XXI. 2010. Disponível em: <goo.gl/kC3o7N>. Acesso em: 22 abr. 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago., 2009.

FERREIRA, L. S. Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala?. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.176-189, jul./dez. 2008.

FERREIRA, L. S. Trabalho dos Professores e conflitos na escola: uma abordagem pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 01-13, 2014.

FERREIRA, L. S. **Trabalho Pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017. 145 p.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na escola: do que se fala?. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018.

FREITAS, L. C de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, 2013, vol.43, n.148, p. 348-365, 2013.

FREITAS, L. C. de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em aberto**, v. 29, n. 96, p. 127-139, 2016.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIZZO, G. F. E. Trabalho Pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho Necessário**, n.6, p.01-29, jan./jun. 2008.

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação (UFSM)**, v.38, n.3, p.553-564, set./dez. 2013.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE e Organizadores, 1996.

GIMENES, N. et al. Além da Prova Brasil: investimentos em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 55, p. 12-32, 2013.

GRILO, L. M. **Modelo de análise da qualidade do investimento para projetos de parceria público-privada**. 2008. 400 f. Tese (Doutorado em Engenharia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HARVEY, D. **Para entender O Capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. 335 p.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42, p. 5-25, 2007.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. Do SAEB ao SINAEB: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em aberto**, v. 29, n. 26, p. 21-37, 2016.

HOWES NETO, G. **Dialética & Andronormatividade: O Trabalho Pedagógico na Gramática Do Capital**. 2017. 472 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

IVO, A. A. Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão. 2013. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

KONDER, L. **O que é dialética**. 25ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 80p.

KUENZER, A. Z. O pensamento pedagógico da região sul: pesquisando a relação entre trabalho e educação. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 36, p. 30-50, 2015.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016, Curitiba. **Anais...Curitiba: ANPED Regional, 2016**. Disponível em: < goo.gl/1VFauC >. Acesso em: 22 jun. 2017.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F de.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização**. São Paulo, Cortez: 10ed., 2012.

LIMEIRA, L. C. **Avaliação institucional e projeto político pedagógico – uma trama em permanente construção**. 2012. 232 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MACHADO, C.; FREITAS, P.F. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução Rubens Enderle. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017. 893 p.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 68 p.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?**. São Paulo, SENAC, 2001.

NASCIMENTO, K. B. do. **Programa Nacional do Livro Didático e Sistemas Apostilados de Ensino: um diálogo mediado pelas evidências da Prova Brasil**. 2015. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

- OLIVEIRA, R. P. de.; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. s.n, n. 28, jan/abr., 2005.
- PARO, V. H. A natureza do Trabalho Pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 01, p. 103-109, 1993.
- PARO, V. H. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: VIANA, F. da S. et al (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.
- PAULO NETTO. J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.
- PEREIRA, T.V.; OLIVEIRA. V.B.de. Base Nacional Comum: A autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, pp 24-42, 2014.
- PRADO. C. A dialética expositiva de O Capital de Karl Marx. **Revista Espaço Acadêmico**, 2009, v. 9, n. 100, p. 134-141, 2009.
- REIS, B. P. W. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- RISTOW, S. Z. Análise da trajetória da avaliação educacional brasileira. 2008. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- SAVIANI, D. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. 359 p.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11^a ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2013. 137 p.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007.
- SCHNEIDER, P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1. P. 7-28, 2014.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, C. L. L. et al. O trabalho de empregada doméstica e seus impactos na subjetividade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, jan. 2017.
- SILVA, M. R. da.; ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.
- SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, D. B de.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, 2004.

VEIGA, J. M. **Base Nacional Comum: currículo para a educação básica em disputa**. 2015. Disponível em:< goo.gl/N68tZ5>. Acesso em 10 abr. 2018.

VEIGA, J. M. **ANPED denuncia censura de pesquisa SINAEB**. 2018. Disponível em: <goo.gl/GJCdb1>. Acesso em: 27 maio. 2018.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, pp. 53-69, jan./abr., 2007.