

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA
REFORMA EMPRESARIAL: CONTROLE DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA
ESCOLA**

Jéssica Pires da Silva

Florianópolis – SC

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED

CURSO DE PEDAGOGIA

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA
REFORMA EMPRESARIAL: CONTROLE DOS PROCESSOS FORMATIVOS DA
ESCOLA**

JÉSSICA PIRES DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Florianópolis – SC

2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, Vera e Airton, por todo apoio que me deram antes e depois da minha decisão em cursar Pedagogia; se não fosse por eles eu não teria chegado até aqui e não seria a pessoa sonhadora e persistente que sou hoje.

Agradeço às minhas irmãs Patrícia e Débora e irmãos Thiago e Pablo, por acreditarem no meu potencial e sempre me incentivarem a continuar, a persistir e correr atrás do futuro que eu escolhi para mim.

Agradeço ao meu namorado Israel pelo incentivo, pela força, pelo carinho, pela paciência e seriedade com que tratou os meus estudos. Se não fosse por ele, talvez eu tivesse desistido no meio do caminho, pois essa trajetória na universidade é muito linda e enriquecedora, mas não é fácil.

Agradeço aos meus professores imensamente por todo conhecimento compartilhado, por todo aprendizado que me proporcionaram e momentos de reflexão. Com toda certeza seus ensinamentos me modificaram como pessoa e profissional, carregarei comigo um pouco de cada um de vocês para sempre.

Não poderia deixar de agradecer às minhas amigas e colegas do curso de Pedagogia, que compartilharam comigo diversos momentos de troca, de angústia, alegria, raiva e felicidade. Sem elas eu também não teria conseguido, pois sempre nos apoiamos e cuidamos umas das outras.

Agradeço também aos pequeninos que estiveram comigo nos estágios obrigatórios e não obrigatórios, pois aprendi muito com eles e sei que assim como eu, eles também puderam aprender comigo. Sinto-me realizada por ter participado da trajetória escolar dessas crianças e ter desfrutado de tanto carinho e aprendizado, tanto por parte dos pequenos quanto por parte da equipe pedagógica das instituições.

Por fim, agradeço à minha orientadora Sandra Dalmagro pela oportunidade do diálogo, pela paciência e compreensão, pelos ensinamentos e carinho. Graças ao seu

conhecimento compartilhado, estou aqui finalizando esse ciclo tão lindo que é uma graduação presencial, pública e de qualidade como a da UFSC.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta uma pesquisa sobre a Política de Avaliação em Larga Escala (ALE) no contexto da Reforma Empresarial que ocorre no país desde 1990 até os dias atuais. Tem como objetivo geral refletir sobre as atuais políticas de avaliação em larga escala, apontando as intenções e objetivos desta política na educação pública, articulando-as com outras políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (REM) na Educação Básica brasileira. Realizamos pesquisa documental e bibliográfica em autores como Freitas (2014), Junior e Maués (2014) e Ravitch (2011). Concluímos que as ALE juntamente com a BNCC e a REM constituem um conjunto de políticas articuladas para o controle dos processos formativos da escola, com o objetivo da padronização e internacionalização do ensino, introduzindo na escola uma lógica empresarial por meio da política de responsabilização (*accountability*). Nesse sentido, o Estado passa por uma redefinição de seu papel, deixando de ser provedor da educação enquanto bem público, para transformar-se em instância regulamentadora, avaliadora e controladora, abrindo espaço para a penetração da lógica privada nas instituições públicas de ensino.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala; BNCC; Reformadores Empresariais; Responsabilização; Privatização.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE - Avaliação em Larga Escala

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC/Prova Brasil - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IU - Instituto Unibanco

LIDE - Grupo de Líderes Empresariais

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG'S Organizações não governamentais

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

REM - Reforma do Ensino Médio

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

TPE - Movimento Todos Pela Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
A REFORMA EDUCACIONAL (EMPRESARIAL) BRASILEIRA E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	12
2.1 O Contexto da Reforma Empresarial Brasileira	12
2.2 Avaliações em Larga Escala: organização, finalidade e concepções	16
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O CONTROLE DO PROCESSO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	37

1. INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala são parte de uma política educacional criada pelo Sistema de Avaliação do Ensino Público - SAEP no governo de José Sarney (1985-1990), com continuidade pelo Ministério da Educação (MEC) na década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Seguindo a ideologia neoliberal, as avaliações externas parecem terem sido formuladas para orientar, ou melhor, determinar os objetivos de aprendizagem dentro da escola de acordo com a necessidade do mercado de trabalho, num contexto em que a educação é chamada a dar respostas à crise do capital no final do século XX e início do século XXI, a qual abalou o sistema econômico, político e social dentro e fora do país.

A globalização, de acordo com Fontes (2010) “amplamente utilizado para descrever de maneira supostamente neutra a crescente mobilidade e fluidez dos capitais, ainda potencializada após o término da Guerra Fria” caracteriza-se como um processo de expansão econômica, política e cultural a nível mundial, um movimento que surgiu juntamente com a reestruturação produtiva que foi o processo de renovação das práticas de gestão e de organização do trabalho que implicaram na substituição das estratégias de gestão próprias do taylorismo-fordismo por outras mais flexíveis identificadas com o “modelo toyotista” (NALON, 2017). Nesse contexto de crise, as políticas educacionais, passaram a ser vistas como ferramenta para grandes empresas, no sentido de enxergarem na educação pública uma oportunidade de alavancar o crescimento de seus lucros, através do controle da formação de sua futura força de trabalho, tanto no que se refere aos conteúdos das disciplinas escolares quanto nos conteúdos comportamentais e valorativos, as chamadas competências socioemocionais¹.

Júnior e Maúes (2014, p. 1139) apresentam o motivo deste interesse privado na educação pública com bastante clareza:

[...] a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e

¹ A pedagogia hegemônica das competências e habilidades surge no Brasil a partir da década de 1990. Um desdobramento dessa pedagogia hegemônica do capital são as denominadas competências socioemocionais, muito presentes na BNCC e na contrarreforma do Ensino Médio. Ou seja, ela se molda diante da reestruturação produtiva do capital (DANTAS, 2021, grifos meus)

organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos.

Portanto, influenciar e interferir nas políticas públicas no âmbito educacional passa a ser um “investimento” para grandes empresas, que a partir desse processo aceleram e colocam em nova escala a transformação da educação pública em uma mercadoria. Uma vez que o projeto de educação em andamento proporciona força de trabalho barata, atraindo o interesse de Países Centrais do Capitalismo, têm-se a internacionalização² da oferta e a penetração de grandes organismos internacionais, corporações multinacionais, bancos nacionais e internacionais e grupos empresariais de viés liberal no âmbito da educação. Dentre eles estão o Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Instituto Unibanco (IU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Grupo de Líderes Empresariais (LIDE), Movimento Todos Pela Educação (TPE) e Organizações Não Governamentais (ONG’S).

Portanto, “as reformas educacionais contemporâneas induzidas por organizações multilaterais, orientadas por grupos empresariais e viabilizadas pelo Estado” (SHIROMA, ZANARDINI, 2015, p.1) ocasionou a implementação de uma lógica empresarial dentro das instituições públicas de educação. Essa lógica empresarial se faz presente, por exemplo, na política de avaliação e responsabilização das escolas pelo seu desempenho, distribuição dos recursos com base nos dados das avaliações externas, na disponibilização de *vouchers* para ingresso de estudantes de instituições públicas em redes privadas de ensino, dentre outras.

Luiz Carlos de Freitas (2014) afirma que essas reformas educacionais são estratégias de privatização do ensino público e explica:

O procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas e aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas). (FREITAS, 2014, p. 33-34)

Nesse sentido, a política de avaliação em larga escala veio no bojo das mudanças curriculares em curso desde o governo FHC, governos petistas e, mais rigorosamente, após o

² **Internacionalização** é um [...] processo crescente e continuado de envolvimento de uma empresa nas operações com outros países, fora da sua base de origem”. (RUBIM, 2004)

golpe de 2016 para a defesa de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por ano escolar, ou seja, propõe um maior controle do que se deve ser aprendido na escola, assim facilitando a aferição e “certificação da qualidade” no interior das escolas por meio das avaliações externas. Surge juntamente com a BNCC um novo Ensino Médio, também alinhado às ALE. Nesse contexto, o problema de pesquisa que nos moveram para a realização do presente trabalho foi: Quais os reais interesses empresariais nas atuais políticas de avaliação em larga escala?

A decisão de pesquisar acerca do tema da avaliação se deu, inicialmente, durante a disciplina do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) sobre Avaliação dos Processos Educativos, ofertada pela Prof^o Dr. Rosana Lins Alves da Cunha, no semestre 2018.1. Em princípio a pesquisa seria relacionada às alterações nas práticas avaliativas no interior da escola sob orientação da BNCC. Mas, ao iniciar as orientações do Trabalho de Conclusão de Curso e a leitura de alguns textos de introdução sobre a BNCC, resolvemos seguir uma linha de pesquisa voltada para a política de avaliações externas, contextualizando historicamente de maneira sucinta, como se deu a reforma educacional brasileira e as relações empresariais que se expressam nesta reforma.

Neste sentido, ao longo do processo de estudo deste TCC, formulamos da seguinte forma nossos objetivos:

O **objetivo geral:** Compreender os interesses empresariais nas atuais políticas de avaliação em larga escala e apontar as intenções e objetivos desta política na educação pública.

Já os **objetivos específicos** ficaram concentrados em três:

- Contextualizar as políticas educacionais relativas às ALE que foram implantadas no país entre 1990 e 2020, indicando os interesses empresariais;
- Evidenciar a articulação entre as ALE e outras políticas educacionais como a BNCC e a REM.
- Refletir sobre os interesses e concepções que orientam as políticas de avaliação em larga escala e seu impacto no trabalho pedagógico da escola.

Para alcançar os objetivos acima dispostos, metodologicamente realizamos uma pesquisa bibliográfica com os descritores: avaliações em larga escala, reformadores empresariais, educação pública.

O levantamento bibliográfico a partir de referências que tratam da reforma empresarial da educação teve os seguintes autores: Teixeira (1998), Junior e Maués (2014); Shiroma e Zanardini (2018), Freitas (2014) e Ravitch (2011), que me fizeram ampliar o repertório teórico e compreender mais sobre esta temática.

Fazendo uso da pesquisa bibliográfica e documental a qual, segundo Gil (2002, p.44), “permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, ou que, ainda segundo o autor, “(...) vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p.45), foi possível fazer a própria interpretação analítica dos artigos e documentos.

Deste modo, o presente trabalho está organizado em dois capítulos, sendo o primeiro intitulado **“A REFORMA EDUCACIONAL (EMPRESARIAL) BRASILEIRA E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA”** no qual contextualizamos a situação política no país no anos 1990 que levou os empresários de grandes corporações enxergar na educação uma solução para todas as alterações tecnológicas, políticas e ideológicas que aconteceram na época e a implantação da política de Avaliação em Larga Escala como uma ferramenta de controle para que a escola seguisse os objetivos propostos pelo empresariado; e o segundo intitulado **“A INTERFERÊNCIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONTROLE DOS PROCESSOS FORMATIVOS”** onde tratamos de explicar as aspirações para o surgimento dessa política e as consequências que ela traz para as escolas, além de evidenciar uma lógica privatista nas políticas que emergem e se articulam com as ALE.

2. A REFORMA EDUCACIONAL (EMPRESARIAL) BRASILEIRA E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

2.1 O Contexto da Reforma Empresarial Brasileira

Em 1970 com a crise do petróleo o Estado capitalista (burguês) passou por uma baixa nos níveis de crescimento econômico e houve uma alta nas taxas de inflação, diminuindo significativamente a taxa de lucro das empresas, o que contribuiu para a ascensão da ideologia neoliberal no Brasil e no mundo. Segundo Gomes (2011) “o colapso no padrão de acumulação fordista³/taylorista⁴ levou o capital a procurar estratégias de recuperação das taxas de lucro através das propostas neoliberais, que enxergavam no Estado, e em suas políticas sociais, como o grande vilão da economia”. A alternativa pensada para superar esse estado de crise, foi iniciar um processo de reestruturação do capital e de seu sistema jurídico e ideológico, culminando no desenvolvimento de um “Estado mínimo” que de acordo com Lênin (2011) não significa o enfraquecimento do Estado, pois;

[...] Quando é para defender e impulsionar os interesses do grande capital, o poder estatal se revela mais forte do que nunca. O que ficou definitivamente comprometido é o caráter público do Estado, sua atuação em função de interesses que, de alguma forma, contemplem as necessidades do conjunto da população. (LÊNIN, 2011, p. 9-10)

O processo de reestruturação do capital deu-se pela substituição do modelo fordista e do modelo político-econômico keynesiano pelo regime de acumulação flexível, que, Segundo Siqueira (2008, p.4) "caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional" (HARVEY, 1992, p.140). Nesse sentido, o surgimento de novas tecnologias empregadas na

³ **Fordismo** é um sistema de produção industrial criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, fundador da Ford Motor Company, em 1914. Tinha como objetivo a produção em massa: a capacidade de produzir mais com custos menores, a partir de um ganho de escala e eficiência.

⁴ **Taylorismo** sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor 1856-1915, com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

lógica do capital ocasionou uma segunda crise, a do desemprego, em decorrência da desqualificação dos trabalhadores para lidar com o salto tecnológico na época.

Diante do panorama de reestruturação de acumulação do capital, em maior ou menor grau, foram afetadas todas as categorias de trabalhadores, e não só os situados na produção industrial, mas também os chamados “trabalhadores intelectuais”, incluindo os professores e outros assalariados. Dessa forma, o capitalismo voltou-se crescentemente nas últimas décadas para o setor educacional, visto como estratégico na legitimação da ordem, além de ser entendida como mais uma esfera que deve ser regulada pelas “necessidades do mercado”. (GOMES, 2011, p.2).

A grande queda da taxa de lucros promoveu a concorrência entre os capitais e a criação de monopólios. A crise política, a pobreza e o desemprego que se espalharam pelo mundo precisavam de um porquê, de um culpado que não fosse o próprio sistema capitalista e/ou burguesia, e neste caso, criaram uma ideologia elegendo a educação/escola como responsável por todos os problemas sociais vividos na época.

Deste modo, a crise do capital nas últimas décadas do século XX e início do século XXI ocasionaram no país uma série de mudanças no campo econômico, político e social que acabaram afetando de maneira direta as políticas educacionais no Brasil e no mundo. Essas mudanças nos acompanham até os dias atuais, sendo identificadas nas grandes reformas que acontecem no país em diversas esferas do Estado. Segundo Dambros e Mussio (2014, p.1), entende-se por política educacional “as decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Nas últimas décadas as políticas educacionais passaram a ser geridas de acordo com a ideologia neoliberal que se instalava no país, portanto, as alterações no âmbito educacional foram realizadas visando atender, sobretudo, às demandas do mercado de trabalho, isto é, do empresariado, reforçando o caráter submisso e excludente da escola pública às necessidades mercantis.

Essa ideologia ganhou força na década de 1990 durante o governo Collor de Mello, momento marcante no âmbito da educação, uma vez que as políticas educacionais sofrem com o impacto da globalização e da reestruturação produtiva que ocorria no país, principalmente nos governos de Itamar Franco (1992 - 1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) e que ocorreu ainda no governo Lula da Silva, Dilma, Temer e, ainda ocorre, no governo Bolsonaro, mas não de forma linear. Nesse sentido, o principal objetivo da escola de modo geral consiste na criação de um novo perfil de trabalhador e cidadão, passando a

oferecer uma aprendizagem focada nas qualificações profissionais demandadas pelo mercado, de forma mais acentuada na Educação Básica.

Ana Teixeira sintetiza as mudanças que ocorreram no âmbito educacional a respeito de como a educação pública passou a ser organizada e qual a sua nova finalidade:

Essa mudança poderia ser sintetizada como perda de importância das habilidades manuais em favor das habilidades cognitivas (leitura e interpretação de dados formalizados; lógica funcional e sistêmica; abstração; dedução estatística; expressão oral, escrita e visual) e comportamentais (responsabilidade, lealdade e comprometimento; capacidade de argumentação; capacidade para o trabalho em equipe; capacidade de iniciativa e autonomia; habilidade para negociação). Essas novas qualificações poderiam ser organizadas em três grandes grupos: novos conhecimentos práticos e teóricos, capacidade de abstração, decisão e comunicação, e qualidades relativas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho. (TEIXEIRA, 1998, p. 177-8)

Estas mudanças assinaladas pela autora decorrem da incorporação de novas tecnologias e conhecimentos ao trabalho, exigindo um “trabalhador” que saiba ler e escrever ao menos de modo rudimentar. A mudança na gestão ou no modelo de produção flexível exige um trabalhador integrado à empresa, multifuncional, dinâmico, adaptável: daí os requisitos comportamentais.

Segundo Azevedo (2017) essas reformas educacionais “são resultado das transformações sofridas pelo capitalismo em nível mundial sob as orientações do paradigma neoliberal”. A educação passa a ser vista como um grande investimento (com base na Teoria de Capital Humano, formulada pelo economista Theodoro Schultz), pois “aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos”. Isso porque os países capitalistas temiam a disseminação da ideologia socialista que se instalou em Cuba em 1959 e vendiam a ideia de que a educação é capaz de diminuir a desigualdade entre as nações, grupos sociais e indivíduos, “tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia.” (FRIGOTTO, 2015, p.11)

Diante disso podemos dizer que a educação transforma-se em uma mercadoria de manutenção do sistema, e como consequência da mercantilização da educação brasileira, tem-se a internacionalização da oferta e a penetração de grandes corporações multinacionais em

países dependentes como o Brasil, a fim de obter e aproveitar-se da força de trabalho barata, consequentemente aumentando os seus lucros. Segundo Freitas (2014):

A contínua necessidade de mão de obra pode fazer com que a renda média paga aos trabalhadores de setores inteiros da economia comece a crescer. Salários pagos são um componente fundamental na definição do lucro. Usualmente, os processos de fabricação também tendem a se sofisticar para intensificar a força de trabalho, exigindo tais processos mais educação (FREITAS, 2014, p. 49)

Vale ressaltar que o sentido de “mais educação” na citação acima não se refere a uma educação de maior qualidade, mas sim, a uma educação tecnicista que tem como proposta a associação dos ensinamentos da escola diretamente ao mundo do trabalho. Freitas alerta:

O estreitamento curricular impede que outras áreas de desenvolvimento da criança sejam exercitadas (artística, criativa, afetiva, corporal). Com a escola focada em português e matemática, as demais disciplinas são abordadas em “projetos interdisciplinares” que conduzem à banalização do conteúdo destas. (FREITAS, 2014, p.51)

Portanto, “mais educação” pode ser entendida como **educação suficiente para preparar força de trabalho minimamente qualificada**, reforçando as desigualdades sociais também no âmbito educacional.

Nesse sentido, os donos de grandes empresas nacionais e internacionais passaram a enxergar na educação, baseando-se em experiências estadunidenses como o programa educacional *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança fica para Trás), uma solução para aumentar a produtividade nos negócios, através do controle de qualificação da força de trabalho, tanto na questão de conteúdos supostamente científicos, quanto na questão política e ideológica. Portanto, promover e financiar reformas educacionais no país passou a ser papel não só do Estado estrito, mas também de organismos internacionais multilaterais que influenciam diretamente nos processos educacionais dos países periféricos do capital como o Banco Mundial (BM), Instituto Unibanco (IU), Grupo de Líderes Empresariais (LIDE), Movimento Todos Pela Educação (TPE).

Basicamente, essas organizações são um conjunto de empresas/empresários que no uso de sua penetração e/ou influência política de classe se organizam em conjunto através de ONGs e Fundações, que definem objetivos e metas para a educação pública juntamente com o Estado, visando orientar/controlar os processos de ensino e aprendizagem das escolas pelo viés da avaliação em larga escala e responsabilização. Na perspectiva dos “reformadores

empresariais” (RAVITCH, 2015), a boa administração e gestão dos recursos disponibilizados às instituições é o carro chefe para promover ótimos resultados, como numa empresa.

De acordo com Junior e Maués (2014):

A descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o Amigos da Escola. E a centralização dos sistemas de avaliação como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos.

Diante disso, se torna questionável o real interesse dessas políticas no âmbito educacional, considerando a situação permanente da educação pública em parâmetro nacional, com escolas majoritariamente precárias, sem infraestrutura, sem materiais escolares e sem as mínimas condições de trabalho. Qual seria o real objetivo? Diminuição do poder do Estado sobre a educação pública? Será mesmo que o Estado diminuiria seu poder sobre a educação pública, tendo em vista que, na acepção marxiana, é definido como um ente fundamental para dominação política da classe burguesa? Seria o objetivo final a privatização do ensino?

Ao levantar esses questionamentos e observar a realidade da educação pública no Brasil, fica explícita a existência de um movimento contrário à escola pública, considerando a descentralização do Estado no âmbito educacional e responsabilização das escolas/professores pelo desempenho dos estudantes; o incentivo às parcerias público-privadas – que trilham caminho para a privatização da educação – e a ineficácia das políticas educacionais (mais precisamente, das ALE) nitidamente formuladas para exercer o controle do que se aprende na escola, como e quando se aprende, objetivando a internacionalização do ensino. É nesse movimento que o Estado e a iniciativa privada utilizam como ferramenta principal as políticas de avaliações em larga escala para a efetivação do processo de internacionalização do ensino básico, as quais culminam na elaboração da Base Nacional Comum Curricular a qual abordaremos a seguir.

2.2 Avaliações em Larga Escala: organização, finalidade e concepções

Segundo uma Cartilha do Governo do Estado do Paraná (PARANÁ, 2016, p.1) as avaliações externas podem ser consideradas: “[...] uma ferramenta que fornece elementos para

a formulação e o monitoramento de políticas públicas, bem como o redirecionamento de práticas pedagógicas”. Oliveira (2011, p. 137), destaca que as avaliações externas parecem ter sido elaboradas muito mais para produzir informações para os gestores de redes educacionais “[...] do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”. Nos documentos oficiais que tratam da educação (leis, parâmetros curriculares, diretrizes, etc.), as avaliações são relacionadas à busca pela melhoria da qualidade no ensino, colocando-as como um meio pelo qual se torna possível um planejamento educacional e a verificação da eficácia das políticas públicas para a educação (BRASIL, 2001).

Rubini (2017) esclarece de forma didática:

A avaliação em larga escala firmou-se no Brasil no decorrer dos anos de 1990 como uma estratégia de regulação do Estado com vistas a controlar – neste caso – a educação básica por meio de mecanismos prescritos em consonância com as diretrizes das instituições financeiras multilaterais. [...] as reformas no Estado brasileiro refletem programas de reajustes empreendidos mundialmente nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) orientados pelos princípios do gerencialismo que buscam maior eficiência nos serviços públicos. (RUBINI, 2017, p.89)

Trata-se da implantação de uma Gestão Gerencialista na Educação Básica pública. Portanto, como instrumento de aferição do sistema educacional brasileiro, foi criado em 1990 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) composto por três grandes avaliações externas: 1) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)⁵; 2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil)⁶ e 3) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁷.

Shiroma e ZanardinI (2018) explicam cada uma delas:

1) Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil") é uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais,

⁵ Promulgada pela portaria Nº 931, de 21 de março de 2005.

⁶ Promulgada pela Portaria Normativa nº 10, em 2005.

⁷ Promulgada pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas e auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas. A metodologia utilizada nessa avaliação foi similar à utilizada na avaliação amostral, com testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas. Em 2007 passaram a participar da Anresc as escolas públicas rurais que ofertam os anos iniciais (4ª série/5º ano) e em 2009, os anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental das escolas rurais também passaram a ser avaliados.

3) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) avaliação censitária anual inserida no SAEB na edição de 2013. É aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, Alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas (ZANARDINI E SHIROMA, 2018, p.4.).

Estas avaliações padronizadas por matrizes de referência são realizadas em todos os estados brasileiros para obtenção de dados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tem como objetivo realizar um diagnóstico, por meio de dados quantitativos, da qualidade do ensino ofertado pelas escolas, estabelecer metas para a melhoria do ensino e também exercer comparação sobre o desempenho dos estudantes em nível internacional por meio do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), realizado a cada três anos pela OCDE. Esta avaliação realizada nos países membros da OCDE mede o desempenho de estudantes de 15 anos nas redes Federais, Estaduais e Privadas, nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências, evidenciando a relação direta entre as ALE com o processo de internacionalização do ensino.

Não é aleatório que a OCDE é responsável pelo PISA, uma vez que esta se empenha em promover padrões internacionais em diversos setores do Estado, como o setor financeiro, econômico, comercial e social. O principal objetivo da OCDE é medir a produtividade, fluxos globais de comércio e investimentos, além de auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas, principalmente no âmbito da educação e saúde, entre os países membros. Inclusive, a política de avaliação em larga escala possui um sistema muito semelhante ao modo de operar da organização, que consiste em: 1- coleta de dados; 2- análise; 3- discussões; 4- implementações; 5- vigilância multilateral.

Além de servir de instrumento do Estado para a captação de informações a respeito da aprendizagem das disciplinas de Português e Matemática dentro das escolas públicas, estas avaliações também promovem a competitividade entre as instituições, uma vez que utiliza os

dados obtidos pelas avaliações externas para premiar escolas com bons resultados, responsabilizar/punir as escolas com índices negativos. Uma forma de punição é a diminuição do valor de recursos para esta escola por acreditar que os índices negativos estão relacionados à má gestão, desprezando todo o contexto socioeconômico e outros diversos fatores que com certeza contribuem para este mau rendimento.

Diferente das avaliações internas que são realizadas pelos professores das instituições para avaliar todo o processo de aprendizagem de acordo com o planejamento pedagógico e de forma diversificada – por meio de provas, apresentações, portfólios, entre outros –, as avaliações em larga escala são elaboradas, organizadas e realizadas por indivíduos de fora da escola, com o objetivo de medir o desempenho dos estudantes em testes padronizados de proficiência, e então, servir de ferramenta para o Estado e companhias privadas para a implantação de novas políticas públicas que possibilitem resultados (quantitativos) mais positivos, marginalizando uma estratégia significativa para a melhora efetiva na qualidade educacional do país.

Portanto, as avaliações externas têm embutido em suas finalidades a obtenção de informações, gerar diagnósticos, promover a regulação, monitoramento e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema educacional) e legitimar a implementação de novas políticas. Há diversos debates sobre a eficácia – ou ineficácia – das avaliações externas no que tange à qualidade da educação. Para Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1372), por exemplo:

[...] as avaliações em larga escala constituíram-se em um instrumento para impor um modelo de reforma educacional que, em seus resultados, aprofundam as desigualdades educacionais entre os alunos com desvantagens e entre aqueles provenientes de comunidades pauperizadas, como é o caso de alunos negros.

Para os autores, essa política educacional de avaliação em larga escala não colabora para melhoria da qualidade educacional no país, ao contrário, promove ainda mais desigualdade uma vez que incita a meritocracia entre estudantes, professores, gestores e escolas. Como dito anteriormente, a lógica empresarial por trás dessas políticas de avaliação resultam em ações de responsabilização e controle, como explica Freitas:

As propostas de responsabilização verticalizada defendidas pelos reformadores empresariais da educação exigem que haja uma formulação clara dos objetivos de aprendizagem a serem obtidos, como forma de “verificar” o atingimento desses no processo de avaliação. Caso esses objetivos sejam formulados como uma “base

nacional comum”, estabelece-se um processo de padronização em escala nacional. A argumentação vem bem “embalada”: “trata-se de garantir os direitos de aprendizagem” (FREITAS 2014, p. 140).

Mas, como garantir os direitos de aprendizagem com estatísticas cruas, baseadas em somente dados numéricos, sem questionamentos ou investigações acerca da escola que obteve mau rendimento nos testes? Quais as condições de trabalho desses professores? Qual a situação socioeconômica desses alunos, entre outras tantas condições que possam ter afetado o desempenho desses estudantes nesses testes padronizados?

O que deveria servir de instrumento para a melhoria do sistema educacional – como se proclama nos documentos oficiais – acaba servindo como uma ferramenta de controle, uma vez que molda o currículo das escolas determinando os conhecimentos a serem abordados; enfatiza o ensino de Português, Matemática e Ciências; reduz o ensino de áreas do conhecimento como Artes, História, Geografia; limita a autonomia dos professores dentro das instituições; responsabiliza a comunidade escolar pelo seu desempenho nas avaliações, isentando o Estado de seus deveres com a educação pública e abrindo brechas para a privatização por meio de *vouchers* e terceirização das escolas à iniciativa privada lucrativa ou não (ONG’s).

Segundo Cazavechia (2016, p. 1-2)

A mercantilização da educação, ou, dos processos formativos institucionalizados, característica da sociedade burguesa conforme o capitalismo em sua atual conjuntura pode ser compreendida como um processo amplo de descaracterização da educação enquanto bem público.

Podemos perceber então, que a maioria das políticas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas fazem parte de um projeto educacional mundial que visa a internacionalização, mercantilização e privatização do sistema público educacional, considerando a participação ativa de agências multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, OIT/CINTERFOR, OCDE, recomendando, financiando e supervisionando as políticas educacionais dos países de periferia do sistema capitalista como o Brasil.

Prova desta participação ativa das organizações multilaterais na formulação de uma política de avaliação em larga escala (entre outras políticas educacionais), são as discussões acerca da educação promovidas em nível mundial, como na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, condicionada pela

UNESCO e UNICEF, com apoio do Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esta conferência teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais em relação à educação e resultou na elaboração de um dos documentos mais conhecidos mundialmente no âmbito educacional, intitulado “Declaração de Jomtien” ou “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

Este documento definiu dez objetivos para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem em nível mundial, com o intuito de promover a universalização da Educação Básica em diversos países, dentre eles o Brasil. Como consequência, foi criado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003) publicado dentro do Acordo MEC/UNESCO, e conforme documento oficial, pode ser caracterizado como um “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL, 1993, p.15). Ou seja, trata-se de um plano em escala global cujo objetivo principal se apresenta na instauração de uma reforma educacional que atenda às exigências do mercado.

Outro documento orientador importante nessa jornada da reforma educacional brasileira é o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” ou como é comumente conhecido, Relatório Delors (1993), que representa a perspectiva da UNESCO do que seria uma educação ideal para o indivíduo do século XXI. Vale ressaltar que esse documento chega ao Brasil somente em 1998. Nele encontramos uma proposta de educação estruturada em quatro pilares: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver juntos e 4) aprender a ser, trazendo consigo um conceito de “educação ao longo da vida”.

De acordo com Borges (2016, p.23):

Cada um dos pilares tem uma ligação direta com uma forma de *ser/estar/comportar* que se espera do cidadão do século XXI. São princípios norteadores propostos para a formação não só intelectual, mas, também, moral e ética dos sujeitos alvo dessa educação. Dessa forma, os pilares são divididos entre os princípios mais práticos (intelectuais) e aqueles mais subjetivos, que dizem respeito principalmente à harmonia na convivência e na cooperação mútua dos indivíduos.

Trata-se de, segundo o próprio Relatório Delors (1993), do “desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade e do incitamento à iniciativa,

ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor”. Nesse sentido, podemos perceber que além de estabelecer padrões globais de aprendizagem para o sujeito do século XXI – que o preparem para as novas formas do desenvolvimento econômico, de produção, inovação e tecnologia –, o relatório desenvolve também uma perspectiva de educação meritocrática, que responsabiliza o sujeito pelo seu sucesso dentro da sociedade como um todo, não somente dentro do espaço escolar.

Todavia, os documentos resultantes das Reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (Promedlac), realizadas no Chile (1993), Jamaica (1996) e Bolívia (2001), instituídos pelo Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE) e o Mercosul Educacional, instituído no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul) é que encontramos a recomendação e o alerta a necessidade de a educação passar a focar nos resultados, a partir do estabelecimento de processos participativos (UNESCO, 1993, 1996, 2001). Ou seja, a necessidade de uma política de avaliação em larga escala a fim de aferir a “qualidade” da educação de acordo com as metas estabelecidas em consonância com orientações de organismos internacionais.

Para Luiz Carlos de Freitas:

[...] neste momento o embate concentra-se na disputa pelo primeiro par dialético da organização do trabalho pedagógico, vale dizer, no binômio objetivos/avaliação, com forte ancoragem nos processos de avaliação externa, como forma de fortalecer e direcionar a avaliação interna das escolas e, através dela, avançar para o segundo par dialético – conteúdos/métodos. As mediações internas criadas por esta abordagem são apoiadas em processos de gestão verticalizados igualmente inspirados pela lógica empresarial. (FREITAS, 2014, p. 1094)

Deste modo a política de avaliação em larga escala se constitui solidamente como instrumento de controle, pois sabemos que as avaliações externas, por si só, exercem grande influência sobre o currículo da escola. Entretanto, para um melhor desempenho dos estudantes, professores e escolas nesses testes para atingir as metas estabelecidas – leia-se obtenção de dados quantitativos que nada servem para elevar efetivamente a qualidade do ensino na escola pública –, difundiu-se o ideal de instalação de um currículo padronizado, resultando no controle não somente dos objetivos e avaliação, mas também dos métodos e conteúdos das instituições escolares. Daí, a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma política de currículo articulada com a política de avaliação, sob influência internacional de padronização, construindo um sistema de controle político e ideológico legítimo e bem estruturado, ou melhor, disfarçado de “direitos assegurados”.

Vale ressaltar que, embora esses processos estejam fortemente articulados, eles não aconteceram simultaneamente. Trata-se de um processo em escala global que teve seu início marcado na década de 80/90 e têm se concretizado de forma mais impactante nos últimos anos, entre 2015 e 2020.

3. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O CONTROLE DO PROCESSO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A política de avaliação em larga escala é uma política gestada há quase 31 anos, mas não dissociada das novas políticas educacionais que vêm sendo implantadas no país nos últimos anos (2015/2020). Entre as mais relevantes estão a criação da BNCC (citada anteriormente) e ainda, a Reforma do Ensino Médio. O discurso por trás dessas políticas utiliza o mesmo bordão: “assegurar direitos básicos aos cidadãos” e “melhorar a qualidade do ensino”. A formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve início no PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio durante o segundo mandato do governo Dilma Rousseff e elegeu, em sua fase inicial, duas ações estratégicas para elevar os níveis de desempenho do Ensino Médio nas ALEs: o redesenho dos currículos das escolas, através do Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI) e a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

A ideia de formular uma BNCC considera que se há uma política que delimita conhecimentos a serem explorados nas instituições de ensino, todos são colocados em “pé de igualdade” e assim, terão as mesmas oportunidades. Libâneo (2016, p.47) sobre o discurso de garantia de direitos, esclarece: “a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho”. O foco ou objetivo, portanto, não é a formação ampla dos estudantes, mas moldá-lo às necessidades do mercado, afinal a função social da escola no capitalismo, com as diversas contradições, é justamente a formação requerida para a exploração do trabalho. A proposta de educação brasileira está muito relacionada ao lugar que ocupa o Brasil, um país em desenvolvimento na Divisão Internacional do Trabalho (DIT). Enquanto nosso produto de exportação é matéria prima bruta (soja, carne, petróleo, ferro), não necessitando de força de trabalho tão qualificada para exploração, os países desenvolvidos como os EUA, China, importa para países como o Brasil, tecnologia de alto padrão e valor agregado.

As reformas educacionais, incluindo a BNCC, são apenas mais uma expressão disso, quando Reforma do Ensino Médio (sancionada pela Lei nº 13.415/2017), por exemplo, propõe:

[...] a redução da carga horária das disciplinas gerais do Ensino Médio, tornando obrigatórias apenas português e matemática; instituiu os itinerários formativos (especialização dentro de uma das áreas do conhecimento ou ensino técnico profissionalizante); tornou inglês disciplina obrigatória como língua estrangeira; permitiu o notório saber para a prática docente, sem a necessidade de diploma em licenciatura; ampliou a carga horária total do Ensino Médio e permitiu que parte do ensino fosse oferecido na modalidade à distância. Além disso, a proposta inicial retirava a obrigatoriedade de artes, educação física, sociologia e filosofia (PONTES, 2021, p 212).

Com as primeiras fases da Educação Básica voltadas para os conhecimentos de Português e Matemática, o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, acaba seguindo a mesma lógica de currículo implantada pelas ALE no Ensino Fundamental. O estreitamento curricular perde de vista a formação ampla do indivíduo, direciona o olhar para duas ou três disciplinas principais, promovendo grande desvalorização das ciências humanas, educação física e o espanhol, uma vez que torna obrigatório o ensino da língua inglesa num país latino-americano. A relação direta do Ensino Médio com o ensino técnico, com “professores” sem licenciatura, apenas com experiência profissional, configura um ensino precarizado, totalmente preparatório para o mercado de trabalho. A formação integral do indivíduo, que engloba os princípios da tecnologia, da ciência, da cultura e também do trabalho, visando o seu desenvolvimento pleno, fica, nesse contexto, completamente debilitado.

A BNCC orienta a REM. Segundo o site oficial da BNCC (2018), este, “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em dezembro de 2015, ainda sob orientação do governo Dilma Roussef (PT). Com o impeachment da presidenta, Michel Temer (vice-presidente filiado ao PMDB) assume a presidência, quando se produz uma segunda versão da BNCC em 2016 mais alinhada a uma concepção política liberal-conservadora, até que em 2017 chegamos na terceira e última versão do documento. Vale ressaltar que a formulação do documento foi em grande parte realizado por ONG’s associadas a grandes grupos empresariais como o Movimento Todos pela Base, com os mesmos atores políticos que fizeram parte do governo FHC na década de 1990 e financiado pela Fundação Lemann (FREITAS, 2017).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o documento tem por finalidade ser

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Deste modo podemos perceber que a BNCC vêm no sentido de tornar ainda mais efetiva as ALE, pois a existência das ALE já exercem, de forma indireta, o controle sobre o currículo da escola. Uma vez que se implanta na Educação Básica uma BNCC alinhada às lógicas das ALE, se obtém um sistema de ensino melhor estruturado para o alcance das metas estabelecidas. Diante disso, podemos afirmar que a BNCC tem como principal objetivo a padronização do ensino básico brasileiro, promovendo a internacionalização das políticas educacionais, trazendo consigo uma **lógica gerencialista para dentro da escola** (FREITAS, 2014, p. 1094).

Uma vez que estabelece um catálogo de competências e habilidades a serem desenvolvidos pela instituição e professores ao longo da Educação Básica a fim de obter um produto final que se materializa no resultado das avaliações externas. Portanto, a BNCC caracteriza-se uma política educacional que tem por finalidade promover o alinhamento do currículo escolar aos testes padronizados em larga escala, exercer maior controle sobre o processo formativo escolar e sobre a formação de professores⁸, bem como padronizar a produção de materiais didáticos para entregar aos reformadores empresariais força de trabalho produtiva, eficiente e controlada política e ideologicamente.

As coordenações pedagógicas são afetadas de forma direta com essa nova “concepção de gestão da escola pública com ênfase na eficiência, na produtividade e no gerenciamento, cuja perspectiva é de mercado” (NASCIMENTO, GUIMARÃES, ANO, p, 205). Laval (2004, p. 19), em sua obra “A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino

⁸ De acordo com o Texto Referência para a Formação de Professores formulado pelo MEC (2019) A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica.

público” enfatiza que a escola republicana voltada “à formação do cidadão que destacava o saber não somente pelo seu valor profissional, mas por seu valor social, cultural e político, vem sendo substituída por uma escola comprometida com a formação de capital humano”. O papel da coordenação pedagógica na escola deixa de ser a “organização do trabalho educativo na escola, que deve ser executado em colaboração com a comunidade escolar e consiste da articulação, planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas realizadas no âmbito escolar” (RISCAL, 2017, p. 1). O coordenador pedagógico e passa a ser, de acordo com Riscal (2017, p.1):

[...] agente burocrático das instâncias administrativas, fazendo o papel muitas vezes de controlador e fiscalizador dos professores, atribuição que não só pouco corresponde às funções pedagógicas que deveria cumprir, como, além de tudo, prejudica a implementação das ações necessárias. Visto como fiscal do sistema de ensino pelos docentes, o coordenador acaba se tornando um inimigo e não um colaborador nas atividades pedagógicas.

O coordenador pedagógico deixa de ser exercer a função de supervisão e orientação educacional, para exercer o papel de liderança, no sentido de mediar a efetivação das políticas públicas educacionais na prática educativa. Diante disso, ao analisar essas políticas (ALE, modo de gestão gerencialista) podemos afirmar, de acordo com Aguiar e Dourado (2018, p. 41), que a BNCC é mais uma ferramenta de controle dentro das instituições de ensino e promove:

a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação.

Nesse contexto, percebe-se a pressão estabelecida sob os educadores, estudantes e instituições públicas e também o caminho que o Estado trilha para a isenção de sua responsabilidade com a qualidade da educação brasileira, uma vez que, estabelece objetivos e conteúdos, disponibiliza livros didáticos e incentiva a utilização dos mesmos como única metodologia possível para garantir de fato que os conteúdos presentes na BNCC sejam abordados, utilizando do sistema de avaliação em larga escala para verificar se o que o foi imposto pelos reformadores empresariais está de fato sendo realizado dentro das instituições

escolares. Assim, entende-se que, a instituição tem tudo que precisa para fornecer uma “boa educação” à classe trabalhadora, então se os níveis de desempenho dos estudantes nas avaliações externas forem baixos, a culpa é exclusivamente das escolas/professores que não estão ensinando corretamente os educandos, anulando qualquer outro fator social ou econômico que possa ter contribuído de maneira negativa para este desempenho.

A Política de Avaliação em Larga Escala, a Base Nacional Comum Curricular, juntamente com a Reforma do Ensino Médio se complementam e resultam num grande projeto educacional empresarial, garantindo aos estudantes das camadas populares o direito a um padrão cultural básico de instrução (FREITAS, 2014), aumentando ainda mais a desigualdade entre as classes sociais e entre cidadãos da mesma classe, com a ideia de sucesso meritocrático difundido pela lógica empresarial dentro das instituições. Além disso, com o estreitamento curricular, a pressão sobre o desempenho dos estudantes nos testes padronizados, a precarização da formação do professor e o currículo engessado dependente de livros didáticos, causam alteração na relação professor-aluno.

Freitas (2014, p.56) explica:

As pressões sobre o professor terminam obrigando-o a segregar os alunos que estão nas pontas dos desempenhos (mais altos e mais baixos) e concentrar-se no centro, em especial naqueles que estão próximos da média, para não caírem abaixo dela e para subirem acima dela. Esta concentração em torno da média penaliza seriamente os mais necessitados.

A definição de um ritmo de aprendizagem ditado pela BNCC e a testagem em massa das avaliações em larga escala para a obtenção de dados quase que isoladamente numéricos, transforma a escola em uma agência classificadora e excludente, sendo provedora de direito para alguns e a negação de direitos para outros. Essa linha horizontal de aprendizagem obriga o professor a seguir com os ensinamentos mesmo que alguns alunos apresentem dificuldade. Freitas (2014) esclarece que “Quanto mais se impõe um ritmo único para a aprendizagem das crianças, maior a possibilidade de diferenciação dos desempenhos, já que o ritmo único é, pedagogicamente, um indutor de exclusão” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1971, apud FREITAS, 2014, p. 1100).

Desse modo, podemos perceber que as alterações nas relações na comunidade escolar em função das políticas de avaliação em larga escala e a responsabilização que é colocada em cima dos professores, alunos, pais e diretores, trilham caminho distinto da garantia de direitos

dos cidadãos, ao contrário, limitam o ensino e aprendizagem dentro da escola a um nível de instrução básico; induzem e exercem controle sobre todo o processo formativo retirando o protagonismo, autenticidade e liberdade do professor no ato de ensinar e do aluno no ato de aprender e provocam no interior da escola a competitividade, classificação e exclusão, tanto de estudantes quanto de professores.

Numa empresa, o que caracteriza um bom empregado é a produtividade demonstrada, a **eficiência** do seu serviço e a capacidade de atingir as metas estabelecidas pela empresa, sendo ele exposto a diversos sistemas de controle para verificar todas essas questões, não importando muito as condições de trabalho ou questões socioeconômicas que são partes importantes na construção desse resultado. Essa lógica constitui as ALE, uma vez que prioriza os números/estatísticas obtidas num teste padronizado para ditar qualidade, atestando selo de “boa educação” às instituições que alcançam as metas estabelecidas pelo IDEB, sem importar as condições de trabalho dos professores, a estrutura fornecida pela escola e a questão socioeconômica dos estudantes, responsabilizando a escola, professores e alunos pelo sucesso ou fracasso no desempenho das avaliações.

Essa lógica gerencialista na educação brasileira está cada vez mais evidente.

A gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos (CASTRO, 2008, p.390).

Nesse sentido, podemos perceber essa lógica gerencialista expressando-se nas ALE com os efeitos na organização pedagógica no interior das escolas, na implantação da BNCC em busca da padronização do currículo, dos métodos de ensino, dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e também na nova REM que impõe ao estudante no último ciclo da Educação Básica uma ligação direta ao mercado de trabalho. Tudo isso nada tem haver com a efetiva melhoria da educação ou com a garantia de direitos dos cidadãos, servindo mais para a construção de estatísticas para atender às demandas do IDEB e instituições multilaterais que orientam e financiam essas reformas na educação brasileira, a fim de promover um padrão educacional em nível internacional numa proposta de integração de mercados para que a economia se torne competitiva internacionalmente.

Nesse sentido, o gerencialismo é uma corrente baseada no pressuposto neoliberal referente a administração e/ou gestão de recursos para a promoção de eficiência e eficácia nos ambientes, desenvolvendo os resultados esperados para as ações do mercado. Em se tratando da questão educacional, o paradigma gerencial tem como pressuposto a superação dos resultados defasados, com o intuito de promover bons rendimentos para a certificação e hegemonização, com processos de aprendizagem, currículos e avaliação para a comprovação positiva deste modelo. (DIAS, BOTLER, 2015, p.2)

Diante disso, percebemos a importância da Lei da Responsabilidade Educacional (PL7420/2006, aprovado em 2017) onde o governo se isenta de sua responsabilidade com a educação pública, responsabilizando as instituições e seus gestores pelos baixos índices de desempenho, promovendo a competitividade entre as instituições, como explica Silva e Carvalho (2014):

[...]a *accountability* pode ser caracterizada como uma transferência de responsabilidade da manutenção das escolas, por meio da captação de recursos financeiros pelos próprios responsáveis e não mais dependendo do subsídio governamental, bem como a sua concorrência no mercado estabelecida pelas avaliações em larga escala e, conseqüentemente, o seu “ranqueamento”. A escola é cada vez mais responsabilizada pelo seu sucesso ou seu fracasso, uma vez que os governos consideram os recursos disponibilizados suficientes para que progredam e se desenvolvam. (SILVA, CARVALHO, 2014, p. 222)

Deste modo, podemos perceber um impulsionamento por parte do poder público à privatização e mercantilização da educação observando a sequência de elementos a seguir: 1- cobra qualidade em testes padronizados com finalidade estatística; 2- pune instituições com baixo rendimento retendo recursos a ela destinados, precarizando ainda mais o ensino nessas instituições; 3- responsabiliza a comunidade escolar pela decadência na qualidade da educação apesar da escola ser obrigada a seguir uma linha de organização e atuação pedagógica moldada pelos interesses dos reformadores empresariais. Então se a escola encurralada pelos padrões por eles estabelecidos, não alcança os níveis de desempenho que equivalem à boa ou má qualidade da educação (na concepção dos reformadores), é culpa da escola e seus gestores, o que nos induz ao senso comum pensar que a gestão pública está desqualificada e somente a administração privada daria conta de elevar esses níveis.

Freitas (2016) esclarece como essa lógica privatista vindo sendo constituída:

Os processos de privatização na educação avançam sob várias formas: privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de vouchers que utilizam para “escolher” em qual escola particular devem matricular seus filhos; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de software) que contribuem para a desqualificação e para elevar o

controle sobre o trabalho dos professores (ADRIÃO et al., 2009) (FREITAS, 2016, p.141)

Silva e Carvalho (2014) resumem essa “nova” forma de gestão do Estado incorporadas nas políticas educacionais desde 1990:

[...] foram difundidas ideias como a superioridade do setor privado em relação ao setor público; a proposição de soluções técnicas e práticas administrativas formuladas no mundo empresarial aplicadas em instituições públicas; o ideal da produtividade; a pressão pela eficiência; a busca pela excelência por meio da regulação e do controle. (SILVA, CARVALHO, 2014, p. 219)

A educação vem sofrendo diversos ataques em forma de Políticas Educacionais, que se camuflam em discursos pró-cidadãos, mas que na verdade têm como objetivo principal atender às demandas e auxiliar na manutenção do sistema capitalista. Se o controle dos objetivos, avaliações, métodos e conteúdos não se mostrarem eficientes para os reformadores empresariais na sua busca incansável por maior produtividade, eficiência e controle, a busca pela “qualidade da educação” com toda certeza irá se converter – ou já está se convertendo – num grande processo de privatização muito bem organizado, bem como ocorreu nos EUA.

Ravitch (2011) em seu livro “Vida e Morte do Sistema Escolar Americano”, discorre sobre as diversas estratégias políticas do governo americano no âmbito educacional (testes em massa, alterações no currículo, modificação na gestão, redução de recursos/fechamentos de escolas,), visando o atingimento de escores –inatingíveis – nos testes padronizados e revela a ineficácia dessas políticas no alcance de uma “boa educação”. Como os caminhos trilhados pela gestão pública não elevaram os escores das instituições, a solução pensada foi a implantação do serviço privado no sistema educacional, configurando escolas com isenção de impostos⁹, escolas de administração privada¹⁰ e escolas autônomas¹¹.

⁹ São escolas que podem ou não ser religiosas. As crianças com isenção se matriculam nelas por escolha. As escolhas com isenção existem apenas onde elas foram autorizadas pelo legislativo estadual ou pelo Congresso (RAVITCH, 2011, p. 142).

¹⁰ São escolas que uma entidade externa opera sob contrato com um distrito escolar. Elas podem ser administradas sem fins lucrativos ou com fins lucrativos. Geralmente o distrito entrega escolas de baixa performance para administradores privados, esperando que eles possam ser bem-sucedidos onde o distrito não foi (RAVITCH, 2011, p.142).

¹¹ São criadas quando uma organização obtém uma autorização de um órgão estadual. A autorização dá à organização um determinado período de tempo - geralmente 5 anos - para atingir seus objetivos de performance em troca de autonomia. As escolas autônomas podem ser administradas por organizações sem fins lucrativos ou empresas comerciais. (RAVITCH, 211, p, 143).

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Fonte: 12 pt

De acordo com Ravitch (2011, p.154-5) o Estado considerava as escolas autônomas “como o antídoto para a burocracia e a estagnação e como a mudança decisiva que iria revolucionar a educação americana e melhorar muito o desempenho dos estudantes”. A autora alerta que “as escolas autônomas representavam, mais do que qualquer coisa, um esforço concentrado em desregulamentar a educação pública, com poucas restrições quanto à pedagogia, currículo, tamanho das turmas, disciplina e outros detalhes de sua operação” (RAVITCH, 2011, p. 155). Podemos perceber que aos poucos, a educação brasileira vem passando pelos mesmos processos, onde o objetivo não se pauta em melhorar a qualidade da educação, mas sim na privatização e implantação de formação reducionista e padronizada para o mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com a psicóloga Fabíola Langaro (2008), quando afirma que “Em todos os períodos da história da humanidade, o processo educacional esteve relacionado à necessidade social, instrumentalizado pelo sistema econômico”. A formulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica lá em 1990 é prova disso. Os reformadores empresariais deram todo suporte para a implantação de um sistema (ALE) que pudesse medir os conhecimentos ensinados no interior da escola e auxiliassem na implantação de políticas públicas (como a BNCC e a REM) que viessem a determinar e alinhar os conhecimentos abordados na escola às necessidades do mercado de trabalho. A escola, por meio das políticas educacionais liberais, vem se tornando um espaço cada vez mais subordinado ao capital e excludente.

Em todo esse caminho percorrido (de 1990 a 2021), percebemos a partir dos estudos realizados, que as estatísticas das Avaliações em Larga Escala não fornecem recursos para a melhoria da educação, ao contrário, visam responsabilizar e punir escolas com mau rendimento, reduzindo recursos e desqualificando cada vez mais o serviço prestado pela instituição. A política de Avaliação em Larga Escala serve apenas para informar/indicar o atingimento das metas estabelecidas pelos organismos multinacionais e tem causado diversos efeitos negativos no interior das escolas, elenca Freitas (2014, p.56): o estreitamento curricular; competição entre professores; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para testes; fraudes nos exames; precarização da formação do professor, dentre outros.

As ALE são feitas com base em um currículo que nem sempre abrange a realidade das escolas em nível nacional, e esses “ganhos ou perdas” atreladas a esta política (responsabilização) criou uma real tendência de induzir e reduzir os conteúdos trabalhados à língua portuguesa e matemática, provocando estreitamento curricular muito contemplado na Reforma do Ensino Médio. Portanto, podemos evidenciar que o currículo da escola, alinhado aos exames externos, não garantem uma boa educação, nem sequer servem para medir a qualidade da mesma. Esse alinhamento tem como objetivo principal o levantamento de dados quantitativos e pouco significativos para o IDEB, que servem mais para adicionar problemas à educação pública do que para melhorar a sua qualidade. A responsabilização da comunidade escolar com o desempenho dos estudantes nos testes padronizados faz com que aos poucos o Estado vá se isentando da responsabilidade de prover educação como bem público, abrindo

espaço para a terceirização da gestão escolar e também para a privatização da educação pública.

A qualidade do ensino, na concepção dos reformadores empresariais, pode ser representada em números, pode ser medida por estatísticas. A BNCC formaliza essa ideia, pois se há um currículo padronizado para a realização das provas padronizadas, não há erro! O problema é que, por mais que os reformadores empresariais se mostrem preocupados com a “qualidade da educação”, a realidade da escola e do desempenho dos estudantes está articulada também às condições de vida fora da escola, porque se observarmos, a estrutura da sociedade (incluindo a escola) se estrutura para manter essas desigualdades sociais e o sistema capitalista. Não é por acaso que empresários e sua lógica empresarial se fazem presente em todas as políticas públicas do Estado.

As ALE representam um dos sistemas de controle idealizados pelos reformadores, que promove a fixação de padrões de desempenho com o intuito de manter disponível para consumo nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas (KUENZER, 2017, p .1168) e se apresenta como um instrumento de aferição que exerce o poder de decretar diagnósticos, sem ao menos saberem dos “sintomas” que assolam a vida de quem vive a escola pública, repleta de desigualdades e desafios. A Política de Responsabilização presente na Política de Avaliação em Larga Escala, elege como culpado pelo não atingimento dos padrões de desempenho estabelecidos externamente à escola, os próprios alunos e professores da rede, inibindo a responsabilidade do Estado, mesmo que as escolas não estejam recebendo recursos, mesmo se estiverem em péssimas condições a sua estrutura, mesmo se estiver com falta de professores.

Deste modo, propagam com essa política de responsabilidade, um senso comum de que a escola, por ser pública, é ruim, e se viesse a ser privada, seria muito melhor. Este senso, quando difundido em massa, torna-se um grande aliado no processo de mercantilização que está em curso, tornando possível, num futuro próximo, a descaracterização da educação enquanto bem público.

Por um lado, parece aceitável um projeto educacional – BNCC – que defenda a educação universal e igualitária, se, de acordo com Freitas (2017) ela fosse uma referência para o país, produto de sua visão de nação diversa, no qual se parte de uma discussão (entre educadores) sobre o que entendemos por ser uma “boa educação”. Mas o que está posto é a

implantação de um catálogo de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa da Educação Básica aos conteúdos padronizados prescritos no documento e a avaliação (também padronizada), nada mais. Desse modo, consideramos a BNCC um documento articulado às ALEs, que despreza a pluralidade de culturas, condições sociais e também a singularidade de cada sujeito; pode ser caracterizada como um movimento do empresariado para determinar o que aprende os estudantes da escola pública e controlar política e ideologicamente os conteúdos, métodos, objetivos e avaliação da escola, não respeitando os seres singulares que somos, incitando de forma direta a meritocracia, sendo ponto determinante para a conservação da divisão de classes na sociedade brasileira: a classe burguesa e a classe trabalhadora.

A BNCC já foi implementada em alguns estados do país apesar de, segundo Zanotto e Sandri (2018) a educação brasileira já possuir, por intermédio das DCNs, uma orientação comum para organização dos currículos das etapas da Educação Básica. A Reforma do Ensino Médio começou a ser implantada em algumas instituições de São Paulo e outras cidades e deve ser implantada em todas as escolas brasileiras até 2022. A formação direcionada ao “aprender a fazer” já está condicionada às crianças e jovens da escola pública, mas enquanto professores, precisamos impor a resistência e nos organizar para fazer frente a este processo de precarização, mercantilização e privatização da escola pública, apesar de todo o descaso e desafios presentes no caminho. Vale ressaltar que professores não são salvadores da sociedade, eles têm o papel de contribuir, por meio da educação, para uma sociedade com cidadãos críticos e conscientes de seus direitos, e deste modo, unir forças para este enfrentamento.

É evidente que um documento que define conhecimentos essenciais a serem ensinados em todas as escolas não é o suficiente para colocar em pé de igualdade esses estudantes que fazem parte de uma sociedade marcada pela divisão de classes e vivem em contextos completamente diferentes. Os alunos de camadas populares, em sua maioria, se deparam desde cedo com a negação de direitos, entre eles o direito à alimentação, moradia, entre outros. Ao aceitar um modelo de educação que desconsidera o processo de desenvolvimento e passa a defender uma avaliação com foco no resultado, que prioriza o “saber fazer”, negamos, enquanto professores, o direito a novos conhecimentos e construção de um pensamento crítico. As ALE alinhadas a BNCC se resumem a políticas de resultados e controle, mas

deveriam pautar-se em valorizar o todo do processo de aprendizagem, parar de utilizar o “resultado ruim” para classificar, mas sim para construir novos caminhos de aprendizagem e quebrar com a culpabilização do aluno, do professor e da escola pelos maus rendimentos em testes padronizados, estas sim seriam políticas públicas voltadas para a melhoria efetiva da educação e benefício do povo.

Diante da pesquisa realizada e aqui apresentada, consideramos que a lógica empresarial implantada nas instituições de ensino por meio da Política de Avaliações em Larga Escala, em consonância com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio e também a Política de Responsabilidade Educacional, disseminam indiretamente um senso comum de que a escola, por ser pública, é ruim, e se viesse a ser privada, seria muito melhor. Este senso, quando difundido em massa, torna-se um grande aliado no processo de mercantilização que está em curso, tornando possível, num futuro próximo, a descaracterização da educação enquanto bem público.

Além disso, essas políticas educacionais têm como principal finalidade o controle ainda maior da formação, não para dispor uma educação de qualidade e equidade, mas para cumprir com as exigências dos organismos internacionais, construindo um padrão internacional de educação, priorizando o ensinamento de conhecimentos básicos e restritos ao mercado de trabalho, desvalorizando e diminuindo a formação dos docentes, marginalizando a formação integral do sujeito, mas preparando-o fortemente para ser a força de trabalho da burguesia brasileira e internacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. S. e DOURADO, Luiz F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ALAVARSE, Ocimar M. BAUER, Adriana. OLIVEIRA, Romoaldo P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em: 22/06/2021.

AZEVEDO, Giselle F.A.M. AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90 E OS IMPACTOS NA GESTÃO ESCOLAR: concepções e princípios. Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/asreformaseducacionaisdosanos90eosimpactosnagestaoescolarconcepcoesepincipios.pdf>>. Acessado em: 10/04/2020.

BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acessado em: 24/08/2021.

BRASIL, MEC. Novo Ensino Médio. Brasília, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Cce/Downloads/MEC%20Programa%20de%20Apoio%20ao%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Documento%20orientador%20da%20Portaria%20n%C2%BA%20649_2018.pdf>. Acessado em: 17/08/2021.

BRASIL, MEC. Texto Referência - Formação de Professores. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acessado em: 19/08/2021.

BRASIL, MEC. Plano decenal de educação para todos. Brasília, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acessado em: 12/07/2021.

BORGES, FELIPE A.F. Educação do Indivíduo para o Século XXI: Relatório Delors como Representação da Perspectiva da UNESCO. Revista Labor, n16, v.1, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/328924335_EDUCACAO_DO_INDIVIDUO_PARA_O_SECULO_XXI_O_RELATORIO_DELORS_COMO_REPRESENTACAO_DA_PER>

[SPECTIVA DA UNESCO/fulltext/5beb892e299bf1124fd0ed7c/EDUCACAO-DO-INDIVIDUO-PARA-O-SECULO-XXI-O-RELATORIO-DELORS-COMO-REPRESENTACAO-DA-PERSPECTIVA-DA-UNESCO.pdf](#)>. Acesso em: 15/02/2020.

CARVALHO, Lorena S. SILVA, Marcelo S.P. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. Revista Educação em Questão, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239. Uberlândia - MG, 2014.

CAZAVECHIA, Willian R. A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS 1990. XI Anped Sul. Curitiba, PR. 2016. Disponível em:<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_WILLIAM-ROBSON-CAZAVECHIA.pdf>. Acessado em: 25/06/2021.

DAMBROS, Marlei. MUSSIO, Bruna R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. X ANPEDE SUL. Florianópolis. 2014.

DELORS, Jaques. EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR. Tradutor EUFRÁZIO, José C. São Paulo, 1998. Disponível em:<http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acessado em: 19/08/2021

DIAS, Gueroliny; BOTLER, Alice. GESTÃO ESCOLAR: DILEMAS ENTRE AS POLÍTICAS GERENCIALISTAS E A AUTONOMIA NA PRÁTICA GESTORA. Pernambuco, 2015.

FREITAS, LUIZ C. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. Avaliação Educacional. Campinas. 07, Abril, 2017. Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em: 11/05/2021

FREITAS, LUIZ C. TRÊS TESES SOBRE AS REFORMAS EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: PERDENDO A INGENUIDADE. Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016

GOMES, Marco A.O. A EDUCAÇÃO DIANTE DA CRISE DO CAPITAL: DILEMAS E POSSIBILIDADES. Rondônia. 2018.

JÚNIOR, Willian P.M. MAUÉS, Olgaíses, C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. Belém, PA. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPXhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 15/08/2020

KUENZER, Acacia Z. DA DUALIDADE ASSUMIDA À DUALIDADE NEGADA: O DISCURSO DA FLEXIBILIZAÇÃO JUSTIFICA A INCLUSÃO EXCLUDENTE. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 1153 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?lang=pt&format=pdf>> Acessado em: 02/06/2020

LANGARO, Fabíola. RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE AO LONGO DA HISTÓRIA. 2008. Disponível em: <<https://apeoc.org.br/relacao-entre-educacao-e-sociedade-ao-longo-da-historia/>>. Acessado em: 10/08/2021

LÊNIN, Vladimir. O Imperialismo, Etapa Superior do Capitalismo. Campinas, Brasil, 2011.

LIBÂNIO, José C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVpJ5rNYZQfWYBPPb/?format=pdf&lang=pt>> . Acessado em: 22/08/2021

NASCIMENTO, Leila P. GUIMARÃES, Valeska N. Evolução da Gestão Escolar no Brasil: elementos históricos para refletir sobre “o velho no novo” na organização escolar. Pimenta Cultural, 2020.

PARANÁ. GOVERNO DO ESTADO. Avaliação Externa e Interna: Relações e Articulações Possíveis. Paraná, março, 2016. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre2016/deb_a_valiacao_fa_roteiro.pdf> Acessado em: 08/03/2020

PONTES, Bárbara. A quem interessa a Reforma do Ensino Médio. Brasil de Fato, 2021. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2021/07/26/artigo-a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 20/04/2021

RAVITCH, Diane. VIDA E MORTE DO GRANDE SISTEMA ESCOLAR AMERICANO: Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre. 2011.

RISCAL, Sandra. O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola. UFSCar, 2013.

SIQUEIRA, Holgonse S. G. A GLOBALIZAÇÃO SOB A ÓTICA DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

SHIROMA, Eneida. O. ZANARDINI. João. B. Avaliação na Educação básica no Brasil: políticas e contradições. Florianópolis - SC. 2018

TEIXEIRA, Ana. TRABALHO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. 1992. Disponível em:<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9104/6545>> Acessado em: 19/02/2020